



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Kultura wizualna szkoły : szkice o wizerunku nauczyciela i ucznia oraz o potrzebie estetyki przestrzeni nauczania-uczenia się

Author: Katarzyna Krason, Iwona Tomas

Citation style: Krason Katarzyna, Tomas Iwona. (2019). Kultura wizualna szkoły : szkice o wizerunku nauczyciela i ucznia oraz o potrzebie estetyki przestrzeni nauczania-uczenia się. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Katarzyna Krason

Iwona Tomas

Kultura wizualna szkoły



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu śląskiego

Kultura wizualna szkoły
Szkice o wizerunku nauczyciela i ucznia
oraz o potrzebie estetyki przestrzeni
nauczania-uczenia się

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3904

Katarzyna Krason, Iwona Tomas

Kultura wizualna szkoły
Szkice o wizerunku nauczyciela i ucznia
oraz o potrzebie estetyki przestrzeni
nauczania-uczenia się

Recenzenci

Agnieszka Gromkowska-Melosik, Wiesława Limont

*...istnienie świata jest usprawiedliwione
tylko w sensie fenomenu estetycznego.*

F. Nietzsche

Wprowadzenie Wbrew stereotypom, czyli dlaczego badamy kulturę wizualną szkoły

*...ze wszystkich zmysłów wzrok w najwyższym stopniu
umożliwia nam poznanie i ujawnia wiele różnic.*

Arystoteles

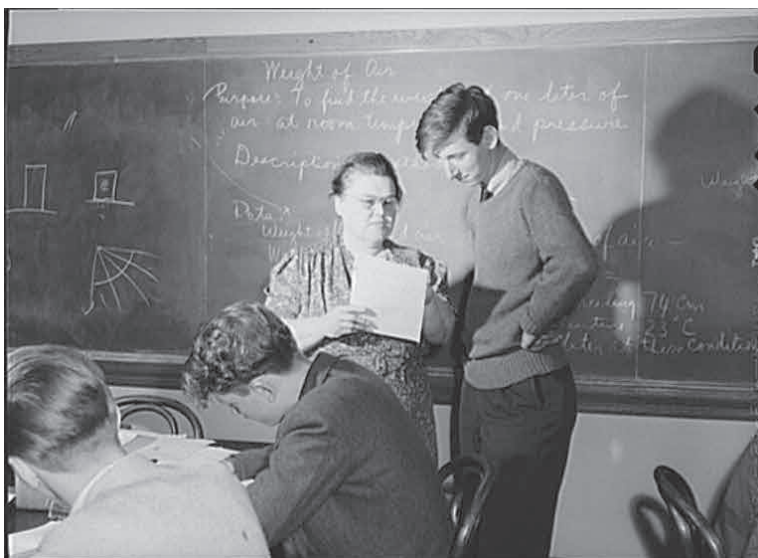
„Jak cię widzą – tak cię piszą” głosi znana sentencja. Ale jest i druga – „nie szata zdobi człowieka”. Oba powiedzenia zdają się przeciwstawne, ale czy na pewno? Wizerunek niesie w sobie informację o tym, jak chcemy, by nas widziano, lecz czy zawsze osiągamy taki efekt, jaki założyliśmy? Wreszcie pojawia się również kwestia, czy to, w jaki sposób prezentujemy siebie, jest akceptowane przez otoczenie, czy też budzi dezaprobatę? Sytuacja staje się jeszcze bardziej zawiła, jeśli pytania te skierujemy nie do szeregowego pracownika firmy, ale do osoby odpowiedzialnej za wprowadzanie młodych ludzi w świat wartości, w tym także estetycznych.

Podkreślmy, że estetyzacja aktualnie ma w przeważającej części charakter wizualny, gdyż przyszło nam żyć w *visual age*, zaś „doświadczenie estetyczne jest i pozostanie przypadkiem szczególnym naszego zwyczajnego doświadczenia”¹. Jesteśmy na co dzień zasypywani przykuwającymi wzrok przekazami medialnymi, które budują nasze wyobrażenie o świecie. Co więcej, porównujemy siebie i nasz wizerunek z tym, co przynoszą te przekazy. Wielekroć nie dostrzegamy, że to spektakl, obraz upiękuszony fotoshopem, skoncentrowany na taniej atrakcyjności, więc dajemy się im mamici i poddajemy się, starając się do nich upodobnić. Dotyczy to oczywiście sposobu prezentacji, stylu ubierania się, słowem tego, jak powinniśmy – w naszym przekonaniu – pokazać się otoczeniu.

¹ R. BUBNER: *Doświadczenie estetyczne*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005, s. 181.


Czy jednak ten medialny obraz jest zgodny z rzeczywistością? Szukając odpowiedzi, warto przenieść rozważania na grunt edukacji i szkolnego wizerunku nauczyciela. Przywołajmy na wstępie jeden z dość powszechnych przedstawień związanych ze szkołą, czyli osobę „przy tablicy” uczącą młodzież. Jeśli sięgniemy do archiwalnych obrazów, najbardziej charakterystycznym rysem „nauczycielskości” okazuje się dość zaawansowany wiek i brak większej dbałości o *emploi*.

Egzemplifikacją niech będzie tu zdjęcie nauczycielki fizyki z Woodrow Wilson High School. Przyglądając się poniższemu wizerunkowi (zob. fot. 1), z łatwością znajdziemy koincydencję stylu pedagogicznego dawniej i dziś. Co więcej, stylu niemal niezmiennego przez 70 lat, dodajmy: konwencjonalnego i nacechowanego stereotypem.



Fot. 1. Nauczycielka fizyki²

Doskonale współgra on bowiem ze współczesnym – ale tradycyjnym – wizerunkiem „pani od przyrody”, który zaczerpnięty jest z reklamy telewizyjnej. Nauczycielka ze spotu reklamowego popularnego suplementu diety³ z charakterystycznym gestem (uniesiony palec wskazujący) sylabizuje słowo

² Esther BUBLEY: *Washington, D.C. Physics teacher at Woodrow Wilson High School explaining a problem to one of her students*, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Physics_teacher_at_Woodrow_Wilson_High_School_8d41257v.jpg [data dostępu: 21.06.2019], zapis licencji: public domain 

³ Warto sięgnąć do tego materiału filmowego zamieszczonego na stronie <http://www.wirtualnemedia.pl/artykul/iskial-suplement-diety-reklamowany-pod-haslem-na-odpornosc-polecam> [data dostępu: 20.02.2018].

„odporność” – to wykreowana postać doskonale ukazująca szampański styl autoprezentacji szkolnej. Zaczniemy od tego, że jest to kobieta w słusznym wieku, z tradycyjnie dobraną garderobą, której zachowawczość podkreślona zostaje jeszcze przez dominującą szarość, nieco przełamana czernią. Okulary i włosy spięte w tradycyjny kok dopełniają pedagogicznej stylizacji.

Można zastanawiać się, czy rzeczywiście przywołany przykład jest archetypiczną wersją wizerunku nauczycielki, jaki tkwi w powszechnej świadomości? Aby tego się dowiedzieć, prześledziłyśmy wyniki wyświetlone jako pierwsze w popularnej wyszukiwarce internetowej – i odnalazłyśmy kolejne, potwierdzające takie założenie, przykłady⁴. Nawet pobieżny ogląd nauczycielek wskazuje na to, że wszystkie – choć różnią się one sylwetką, wiekiem, rozmiarem i prawdopodobnie stylem nauczania, jaki odczytujemy z gestykulacji i mimiki – reprezentują stereotypowy, pedagogiczny kanon wizualny. Są ubrane w niezbyt wyszukany sposób, bez szczególnej troski o fryzurę czy makijaż.

Nieco odmienny – lecz tylko pozornie – obraz zamieszczono pod hasłem *writing person education learning* na stronie portalu <https://pxhere.com> (zob. fot. 2). Zdjęcie zrobiono w Barcelonie w 2010 roku.



Fot. 2. Edukatorka⁵

⁴ Zob. Stylizacja nauczyciela zamieszczona na portalu polki.pl, <http://polki.pl/magazyn/komentarz,rodzic-kontra-nauczyciel-o-trudnych-rozmowach-w-przedszkolu-szkole-liceum,10425526,artykul.html> [data dostępu: 19.02.2018]; oraz wizerunek nauczycielki umieszczony jako ilustracja artykułu w gazecie prawnej.pl, <http://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/979162,reforma-oswiaty-nauczycie-zakaz-konkurencji.html> [data dostępu: 19.02.2018].

⁵ Autor: nieznany, opis: Open EdTech 2010, <https://pxhere.com/en/photo/226394> [data dostępu: 21.06.2019], zapis licencji: CC public domain (brak konieczności uznania autorstwa).

Nauczycielka w eleganckiej, acz stylistycznie zachowawczej, czarnej bluzce koszulowej, z luźno odpiętymi rękawami, co pewnie generowane jest wysiłkiem tłumaczenia zawilosci mapy mentalnej, także nosi okulary – co zdaje się potwierdzać nieodzowność tego atrybutu w sytuacji edukacyjnej. Twarz nieco zmęczona, bez cienia makijażu, niewysublimowane uczesanie.

Tyle stereotypy zamieszczone w mediach elektronicznych jako materiały wizualne. Potwierdzeniem powszechnego odbioru niezbyt oryginalnych i wątpliwych estetycznie kreacji ubraniowych nauczycieli są też słowa jednej z młodych blogerek, jakie odnalazłyśmy w sieci:

chciałabym poruszyć wątek nauczycieli i ich ubiorów. Nauczycielki kojarzą mi się z paniami ok 50tki w garsonkach. [...] Młodsze? Ok te koło 30tki–40tki to zaszaleją jeansami + jakieś oblesne sweterki. Wiem to z moich obserwacji jak ubierały się poszczególne nauczycielki z moich szkół. Szału nie było... Chodziły jak klony, nie znalazłam jakiejś naprawdę fajnie ubranej kobiety (oczywiście elegancko + wygodnie)⁶.

Wypowiedź powyższa dość wyraźnie ilustruje zjawisko bylejakości i swoistej unifikacji nauczycielskiej mody, braku oryginalności czy wyraźnego zarysowania własnego stylu, będącego formą autoprezentacji i wyrażającego własną tożsamość. Taki stereotypowy model ma swoje źródło w faktycznych doświadczeniach uczniów, jednak nie oddaje on z pewnością pełnego obrazu tego, jak prezentuje się każde grono pedagogiczne.

Autorka zacytowanych słów otrzymała od obserwatorów jej strony przykład propozycji właściwej szkolnej stylizacji dla nauczycielki w przedziale wiekowym 21–24 lata⁷. Odnalazłyśmy niemal identyczny przykład stylizacji nauczycielki (oryginalnego z bloga nie możemy zamieścić z uwagi na prawa autorskie, dlatego odsyłamy zainteresowanych do strony internetowej), noszącej się wedle wskazań młodych użytkowniczek bloga samosia.pl, zamieszczamy poniżej (zob. fot. 3).

Jaka jest różnica pomiędzy fotografią 2 a 3? Jedyne młodszy wiek drugiej sfotografowanej nauczycielki decyduje o jej większej atrakcyjności. Jest szczuplejsza, a jej ubranie podkreśla ten kobiecy atut. Kod ubraniowy pozostał zbliżony – nawet kolor bluzki jest podobny. No i nieodzowne oku-

⁶ *Nauczyciel a ubrania – co wypada a co nie?* Wypowiedź zamieszczona na forum szafa.pl – forma stylistyczna i ortograficzna wypowiedzi zgodna ze źródłem, zob. <https://forum.szafa.pl/55/7336523/nauczyciel-a-ubrania-co-wypada-a-co-nie.html> [data dostępu: 19.02.2018]. W cytatach ze stron internetowych, blogów, forów internetowych zachowano oryginalną pisownię.

⁷ Zob. propozycja pożądanego ubioru nauczycielki nadesłana do forum szafa.pl – <https://forum.szafa.pl/55/7336523/nauczyciel-a-ubrania-co-wypada-a-co-nie.html> [data dostępu: 19.02.2018].



Fot. 3. Styl pożądany⁸

lary. Fryzura też bez większej dbałości, ale pojawia się makijaż i to staranie podkreślający oczy i usta.

Wiek – jak się okazuje – to również kluczowy komponent decydujący o postrzeganiu nauczyciela. Na innym forum pojawiło się bowiem retoryczne pytanie Dizziego 93:

Dlaczego nauczycielki nie są młode i ładne... czy może tylko mnie to spotkało???

I zostało zaopatrzone taką oto odpowiedzią:

moja geograficzka ma 68 lat i waży chyba 200 kg a polonistka ma 77 lat, ale mimo to nosi szpilki i krótkie spódniczki¹⁰.

⁸ ILMICROFONO OGGIONO: young-teacher-writing-numbers-on-the-chalkboard-isolated-on-white-background, <https://www.flickr.com/photos/115089924@N02/12212077185> [data dostępu: 21.06.2019], zapis licencji: Attribution 2.0 Generic (CC BY 2.0).

⁹ http://www.samosia.pl/pokaz/1894215/Dlaczego_nauczycielki_nie_sa_mlade_i_ladne_czy_moze_tylko_mnie_to_spotkalo/1/new [data dostępu: 19.02.2018].

¹⁰ Ibidem.

Cóż, dla gimnazjalistów każda osoba powyżej 35. roku życia jest już niemal w wieku poprodukcyjnym, trudno sobie wyobrazić, aby podane liczby były realne (nawet przy podniesionej granicy wieku emerytalnego). Nie zmienia to jednak faktu, że uczniowie – adolescenty są bardzo krytyczni wobec swoich nauczycielek. Nie dziwi więc kolejny obraz, stanowiący niemal podsumowanie prowadzonego wyżej dialogu kilkunastoletnich chłopców. Podpis u dołu fot. 4 wyjaśnia niemal wszystko:



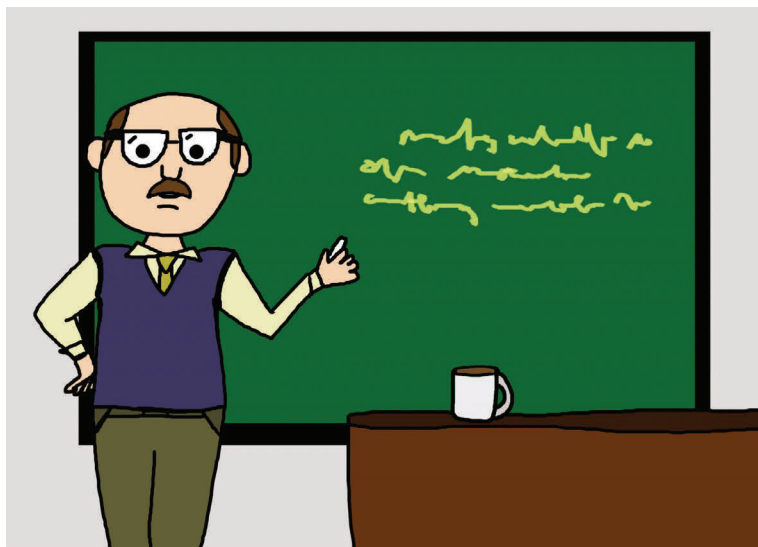
Fot. 4. Obraz zamieszczony na portalu besty.pl¹¹

Istotą jest tu styl podkreślający atrakcyjność, zatem są i krągłości, i buty na obcasie. Blond czupryna dopełnia wizerunku. Nie może zwieść nawet poza – w zamiarze skromna, lecz w realizacji przypomina nieco *pin-up girl*. Trudno sobie wyobrazić, że stylizacja „małej czarnej” byłaby entuzjastycznie przyjęta przez koleżanki w pokoju nauczycielskim. Zaś uczniom chyba trudniej byłoby zebrać myśli podczas lekcji, co przekładałoby się na efektywność edukacji.

A reprezentanci mniejszościowej, męskiej części kadry nauczycielskiej? Czy przekazy medialne także są dla nich bezlitosne? Warto przywołać dwa – dość charakterystyczne przykłady (zob. fotografie 5 i 6). Oba prezentują panów nie pierwszej młodości, o specyficznym stanie fryzury. Obowiązkowy jest krawat i koszula, z nieco pozbawionym ładu kołnierzykiem. Różni jednak te dwa wizerunki sposób zaangażowania w działanie. Pierwsza grafika nawet w mowie ciała wyraża stereotyp, podparcie prawą dłonią boku

¹¹ <https://besty.pl/3706976> [data dostępu: 20.02.2018], portal bez uznania autorstwa.

(wskazujące na pewien rodzaj apodyktyczności), w lewej ręce kreda, twarz bez mimiki. Słowem: statyczność, konfrontacja i linia demarkacyjna biurka, oddzielająca nauczyciela od uczniowskiego audytorium. Ma się wrażenie, że zaraz po wyłożeniu swoich racji nauczyciel zasiądzie za biurkiem i sięgnie po kubek, zapewne z kawą dla pobudzenia. Można powiedzieć, że wizerunek ten jest kwintesencją stereotypu mężczyzny/nauczyciela. Wizerunku dopełnia kamizelka, w kształcie przypominająca raczej dzianinowy bezrękawnik. Z pewnością osoba ta nie uprawia sportu, poświęca się raczej zapewnianiu coraz to nowych tomów dokumentacji szkolnej.



Fot. 5. Nauczyciel standardowo wszechwiedzący¹²

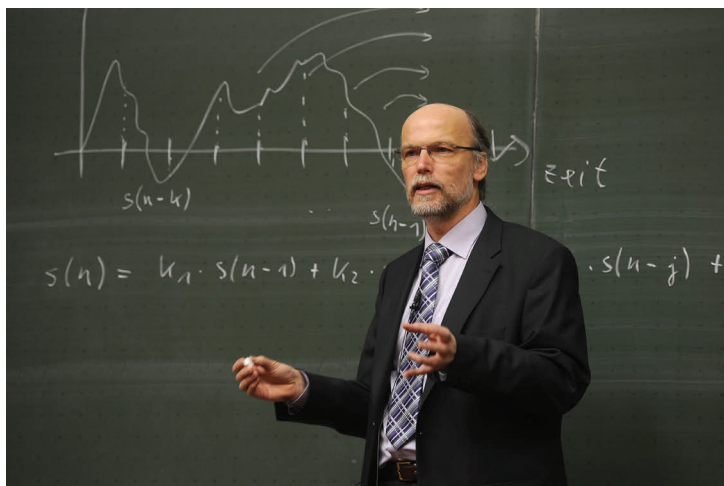
Zdjęcie kolejne to kadr z filmu *Pan od muzyki* – choć typem sylwetki, garderobą nie różni się od omawianego wcześniej pedagoga – to jednak widzimy tu inny typ nauczyciela, cechuje go zaangażowanie, bezpośredniość, podejmowanie interakcji. Nie staje on za biurkiem, ale jest z uczniami, prowadzi ich i zachęca do aktywności. Ma pogodną twarz, akceptującą, dyryguje śpiewającymi uczniami. Dlatego zdjął swój bezrękawnik (także go posiada, wynika to z dalszych sekwencji filmu) i podwinął rękawy koszuli, przez co prezentuje się znacznie mniej formalnie, powiedzielibyśmy – niemal roboczo.

¹² Autor: nieznanym, tytuł: *Male Teacher Cartoon*, <https://www.publicdomainpictures.net/en/view-image.php?image=56145&picture=male-teacher-cartoon> [data dostępu: 21.06.2019], zapis o licencji: CC0 Public Domain (bez konieczności uznania autorstwa).



Fot. 6. Nauczyciel zaangażowany¹³

Można rzec – fikcja filmowa, lecz podobny wzorcowy/szablony wizerunek wykładowcy odnaleźć można również w sieci. Choćby śledząc tagi: *lecturer-lecture-teacher*. Zob. fot. 7.



Fot. 7. Wykładowca wzorcowy¹⁴

¹³ Kadr z filmu *Pan od muzyki*. Reżyseria: Christophe BARRATIER, źródło zdjęcia – strona *L'encyclopédie du cinéma*, https://www.notrecinema.com/communaute/v1_detail_film.php3?lefilm=4221 [data dostępu: 21.06.2019], wykorzystanie kadru jako cytacji zgodnie z: Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych. (Dz.U. 2018, poz. 1191).

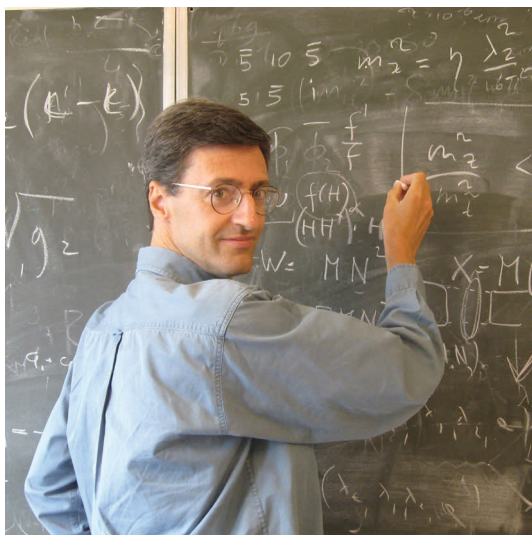
¹⁴ Autor: nieznany, źródło: <https://pxhere.com/en/photo/698271> [data dostępu: 21.06.2019], zapis licencji: CC0 Public Domain (bez konieczności uznania autorstwa).

Na fot. 7 uwidoczniiony nauczyciel – oczywiście przy tablicy z kredą w dłoni, ze specyficzną gestykulacją tłumaczeniową posługującą się ilustratorami. Fryzura – jak poprzednio – nieco sfatygowana przez upływ czasu i andropauzę, ale uzupełniona estetycznym i zadbanym zarostem (bo bliżej mu do stereotypu wykładowcy, w którym niezbędne jest korzystanie z usług barbera). Obowiązkowy krawat i okulary zamykają stylizację. Jest ona formalna, niemal mundurowa, ale adekwatna do sytuacji i roli urzędnika państwowego.

Inny przykład stylizacji zamieszczono w artykule przekonującym o tym, że bycie nauczycielem jest najlepszym zawodem na świecie¹⁵. Sięgnęliśmy po niego, ponieważ optymistyczny wydźwięk tekstu decydował o zamieszczeniu w nim wizerunku nauczyciela doskonałego, zadowolonego i atrakcyjnego fizycznie, bowiem zachęcającego do podjęcia pracy w szkole. Pragniemy zwrócić uwagę na dwie kwestie w związku z tym przykładem. Otóż sympatyczny nauczyciel stoi przy ławkach uczniów (czyli nie potrzebuje ukrywać się za bryłą barykady-biurka). Ale wyraźnie ma rolę nadrzędną, góruje nad dziećmi. Co więcej, wszyscy uczniowie siedzą skupieni nad pracą pisemną. Może poza jedną uczennicą na pierwszym planie, która trochę z obawą zerka na profesora. Przestrzeń klasy jest jasna, wesoło seledynowa i uporządkowana, wręcz laboratoryjnie czysta. A całości tego uładzonego wizerunku dopełnia unifikacja ubrań uczniów. Białe koszule i błękitne sweterki. Obraz idylliczny, choć – jak się wydaje – jedynie dla dobrze bawiącego się, przystojnego nauczyciela. Związek ze stereotypem ubraniowym pozostaje jednak i w tym wizerunku – obowiązkowy jest krawat i koszula, choć i tu rękawy zostały podwinięte, ale bardziej metodycznie/estetycznie.

Finalizując rozważania dotyczące męskich wizerunków nauczycieli, sięgamy po obraz nieco korespondujący z sylwetką przystojnego pedagoga z artykułu przywołanego wcześniej, widzimy bowiem osobę kontaktową, uśmiechniętą, sympatyczną, a nawet nieco kokietującą audytorium. Nie widzimy wprawdzie krawata, ale możemy założyć, że tam jest, ponieważ wskazuje na to krój koszuli. Niebieskiej, podkreślającej urok profesora od matematyki. Niewątpliwym walorem jest kompletna fryzura, a desygnatem niezbędnym – okulary (fot. 8) i kreda w dłoni.

¹⁵ Podobnie nie możemy zamieścić fotografii, ale zainteresowanych odsyłamy do źródła. Zob. DUNCAN LINDSAY: *21 reasons being a teacher is the best job in the world*, <http://metro.co.uk/2015/10/05/21-reasons-being-a-teacher-is-the-best-job-in-the-world-5421700/> [data dostępu: 20.02.2018].



Fot. 8. Nauczyciel przesympatyczny¹⁶

Nie ulega wątpliwości, że w przekazach medialnych znacznie rzadziej pojawiają się wizerunki mężczyzn pedagogów, ale ich prezentacja jest częściej bardziej przyjazna niż nauczycielek.

Dlaczego interesuje nas sposób ubraniowej autoprezentacji i estetyka stylizacji nauczycieli? Zaczniemy od kwestii podstawowych: szkoła jako miejsce, w którym zachodzi proces zmiany potencjału młodego człowieka, wytwarza własną kulturę, w tym także kulturę wizualną, z sobie właściwą estetyką. Za Mieke Bal powiemy, że w kulturze wizualnej chodzi o akt patrzenia na przedmiot, dokonywany w perspektywie społecznej, i o praktyki wizualne¹⁷. Nie można więc redukować kultury jedynie do postrzegania jej wyznaczników, ponieważ równie istotna jest praktyka pokazywania (w tym prezentowania siebie). Zwłaszcza ten drugi element jest dla nas ważny z perspektywy kultury wizualnej szkoły, bo to, w jaki sposób będzie owo „pokazywanie” się odbywało, a także to, co będzie pokazywane, może decydować o możliwości rozwoju kompetencji estetycznych uczniów lub braku tej możliwości. Człowiek jest wszak „specyficznym procesorem: odczytującym, przetwarzającym i przesyłającym dalej informacje, zarządzającym nimi i przekształcającym je, jako taki kreuje otaczający go świat; tworzy kulturę

¹⁶ JBACROD: *Gian Francesco Giudice nel suo ufficio al CERN il 17 luglio 2011*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Gian_Francesco_Giudice.JPG [data dostępu: 21.06.2019], zapis licencji: Creative Commons by 3.0.

¹⁷ M. BAL: *Wizualny esencjalizm i przedmiot kultury wizualnej*. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17, s. 301–302.

na miarę aktualnie posiadanej wiedzy, poczucia dobra i piękna”¹⁸. Dodajmy – gromadzenie wiedzy estetycznej i kształtowanie smaku czy gustu zależy od tego, co znajduje się w otoczeniu wizualnym dziecka i co oddziałuje na jego zmysły względnie trwale czy przez dłuższy czas.

Druga kwestia dotyczy założenia, że cała aktywność estetyczna człowieka opiera się na potrzebie wypowiedzania się, wyrażania siebie – także w postaci zakładanego kostiumu, który ma moc informacyjną. Jesteśmy – co podkreśla Victor W. Turner – „istotami społecznymi i chcemy opowiadać o tym, czego nas doświadczenie nauczyło”¹⁹. To, w jaki sposób wizualnie prezentujemy się w różnych sytuacjach społecznych, jest właśnie jednym z takich rodzajów ekspresji, czyli wyrażania siebie. Sposób ubierania się i zestaw garderoby to dość okazały katalog symboli – ukazuje np. znaczenie, jakie przypisują nauczyciele swojej roli, zwłaszcza podczas kontaktów z uczniami, rodzicami i szerszym otoczeniem społecznym. To z kolei przekłada się nie tylko na aurę tego spotkania, ale i w konsekwencji sięga dalej, decyduje o identyfikacji wizualnej całej szkoły jako placówki edukacyjnej²⁰. Sposób wizualnej autoprezentacji wiąże się zatem z dbałością o reputację szkoły oraz stanowi potencjalną drogę jej promocji. Wadliwie zastosowany model promocji osobistej, ujętej w postaci niestosownego lub niedbałego stroju, działać będzie odwrotnie od zamierzonego celu, a nawet wbrew interesowi szkoły. I choć współczesna moda nacechowana została niejednoznacznością, brakiem odniesień do pozycji społecznej, eklektyzmem, zacieraniem granic stylistycznych, to jednak stroje pojawiające się w szkole winny bazować na właściwej proporcji, być zgodne z celem edukacji i odpowiednie dla pełnionej roli. A zatem musimy uwzględnić społeczne przyzwolenie na określony *dress code* dostosowany do wizerunku szkoły.

W kontekście powyższych rozważań chcemy na moment zatrzymać się nad zamierzeniami niniejszego opracowania. I tak, nadrzędnym jego celem będzie ukazanie specyfiki semiotycznej współczesnej szkoły, z uwypukleniem warstwy wizualnej²¹ – w tym uczniowskich i nauczycielskich sposobów autoprezentacji wzrokocentrycznej, będących formą ekspresji swej niezależ-

¹⁸ A.B. JAGIEŁOWICZ: *Homo sapiens contra homo aestheticus*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki*. Red. J. KRASICKI, T. AKINDYNOWA, Z. PIETRZAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2014, s. 169.

¹⁹ V.W. TURNER: *Dewey, Dilthey i gra społeczna: szkic z zakresu antropologii doświadczenia*. W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*. Red. V.W. TURNER, E.M. BRUNER. Przeł. E. KLEKOT, A. SZUREK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, s. 47.

²⁰ J.W. WIKTOR: *Komunikacja marketingowa. Modele, struktury, formy przekazu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 121.

²¹ E.H. GOMBRICH: *The visual image: its place in communication*. In: *The Essential Gombrich: Selected Writings on Art and Culture*. Ed. R. WOODFIELD. London: Phaidon, 1996.

ności²² lub – czasem – ukrycia siebie. Myślmy tu zwłaszcza o wizualnym sposobie prezentowania siebie, a zatem „kodzie ubraniowym” – podległym modzie, czyli rozkosznej zarazie²³. Kolejny obszar dociekań dotyczyć będzie również tego, co szkoła niejako „wyradza z siebie”²⁴ w zakresie ikonosfery, zwłaszcza zaś jej wizualnej przestrzeni²⁵, estetyki (w tym estetyki codziennej²⁶), antyestetyki²⁷ oraz kiczu. Analizie w tym komponencie poddane zostaną m.in. szkolne dekoracje, gazetki, tablice „pamięci”, estetyka: korytarza, klasy i otoczenia szkoły.

Niezwykle interesujące stało się dla nas to, **jaki jest rzeczywisty sposób autoprezentacji nauczycieli, czy istnieje obowiązujący ich *dress code* i w jaki sposób wpisuje się on w kulturę wizualną szkoły**. Taki też postawiśmy sobie pierwszy cel badań – ustalenie rzeczywistych, realizowanych w praktyce edukacyjnej, sposobów autoprezentacji wizualnej grona pedagogicznego. Dlatego jednym z elementów własnych badań przedstawionych w tej publikacji uczyniliśmy ocenę rozmaitych wizerunków nauczycieli, której dokonują na podstawie własnych doświadczeń uczniowie, czyli podmiotowi interesariusze procesu edukacyjnego. Ubiór szkolny będą oceniać także wzajemnie sami nauczyciele.

Podążając niejako dalej w kierunku poszukiwania kształtu wizualnej kultury szkoły uznaliśmy, że równie interesującym komponentem estetyki są **stylizacje ubraniowe uczniów, szczególnie intrygujące wydało się zaś to, w jaki sposób uczniowie starają się wyrazić swoją indywidualność oraz czy w polskiej szkole udaje się dokonać tej ekspresji będącej formą**

²² Wyjątkowo współgrają tu słowa José Ortegi y Gasseta: „Kto nie jest taki sam jak wszyscy, kto nie myśli tak samo jak wszyscy, naraża się na ryzyko eliminacji”, zamieszczone w: J. ORTEGA Y GASSET: *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*. Przeł. P. NIKLEWICZ, H. WOŹNIAKOWSKI. Wstępem opatrzył J. SZACKI. Wybór S. CICHOWICZ. Warszawa 1982, s. 13.

²³ T. SZLENDAK, K. PIETROWICZ: *Rozkoszna zaraza. O rządach mody*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007.

²⁴ Wywiad z Andrzejem Żuławskim w: A. ŻUŁAWSKI: *Potrzebuję wierności*. „Przegląd” 2000, nr 34.

²⁵ J.A. WALKER, S. CHAPLIN: *Visual Culture: An Introduction*. Manchester–New York: Manchester University Press, 1997; N. MIRZOEFF: *An Introduction to Visual Culture*. London–New York: Routledge, 1999; P. LEECH: *Kultura wizualna i ideologia wzniosłości*. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17; W.J.T. MITCHELL: *Pokazując widzenie: krytyka kultury wizualnej*. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17.

²⁶ M. FEATHERSTONE: *Postmodernizm i estetyzacja życia codziennego*. Przeł. P. CZAPLIŃSKI, J. LANG. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Red. R. NYCZ. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1997.

²⁷ W. WELSCH: *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*. Tłum. K. GUCZAŁSKA. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2005.

wzrokocentrycznego²⁸ komunikowania o swojej tożsamości. Ocena sposobów autoprezentacji uczniów, jakie pojawiają się w szkole, stała się kolejnym celem, jaki wyznaczyliśmy sobie podczas pisania tej książki. Ukażemy zaś sposoby autoprezentacji z perspektywy samych uczniów w autonarracjach, w wypowiedziach ich rówieśników oraz nauczycieli. Zapytamy też, jak postrzegają prawo do wolności wyrażanej w nieskrępowanym sposobie kreowania swojego wizerunku i wyborach modowych.

I wreszcie – by dopełnić opisu kultury wizualnej tworzonej w szkole – skoncentrujemy się **na estetyce przestrzeni, w której proces edukacji się dokonuje, czyli na organizacji sal lekcyjnych, korytarzy czy terenu wokół szkoły**. Uznałyśmy, iż jest to istotny element, dlatego że szkoła jako miejsce (i jego ikonosfera²⁹) ujawnia poprzez styl swoją wizualną tożsamość, czyli wizerunek. Cechy stylu architektonicznego, ale i wystroju wnętrza, jego organizacji decydują o różnych społecznych sposobach postrzegania placówki. Co istotniejsze, to „ciekawszy i ładniejszy wygląd szkoły, przestrzeń, w której miło i przyjemnie spędza się czas, wypoczywa, redukuje napięcia i stres. Styl [...] wpaja zasady estetyki, podnosi kulturę, uczy odróżniać nie-dbały kicz od wyrafinowanego kunsztu”³⁰. Aby móc zagwarantować taką estetykotwórczą funkcję szkolnego stylu, należy silniej skoncentrować się na wizerunku reprezentowanym przez placówkę, a zatem na zespole znaczeń pojawiających się podczas pierwszego z nią kontaktu. W naszym opracowaniu przede wszystkim skupiamy uwagę na znaczeniach tworzonych na podstawie wrażeń wizualnych, tkwiących w doświadczeniach uczniów, które zarejestrowali oni w postaci fotografii. Te materiały wizualne poddamy analizie empirycznej.

Szczególne miejsce w opisie badań własnych zajmą niepokojące zjawiska obserwowane nie tylko w szkole, dotyczące sytuowania sztuki i estetyki³¹ w obszarach pomijanych lub mało znaczących edukacyjnie i wychowawczo, w tym też niedoceniań uczestnictwa w kulturze jako warunku rozwoju estetycznego, ale i twórczego ucznia. Książkę zamyka próba wskazania możliwych rozwiązań inkulturacji i estetyzacji szkoły.

²⁸ Wzrokocentryzm oznacza przypisywanie najważniejszej roli w spostrzeganiu zmysłowi wzroku.

²⁹ Ikonosfera rozumiana jest jako ogół obrazów (wizualnych elementów) charakterystycznych dla danego miejsca, wytwarzanych, a następnie rejestrowanych i odczytywanych przez osoby przebywające w określonej przestrzeni. Zob. M. JAY: *Nowoczesne władze wzroku*. Przeł. M. KWIEK. W: *Przestrzeń, filozofia i architektura. Ośiem rozmów o poznawaniu, produkowaniu i konsumowaniu przestrzeni*. Red. E. REWERS. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 1999.

³⁰ J. FAZLAGIĆ: *Marketing szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2011, s. 106–107.

³¹ J. RANCIERE: *Dzielenie postrzeganego. Estetyka i polityka*. Tłum. M. KROPIWICKI, J. SOWA. Kraków: Korporacja Ha!art, 2017.

Ponieważ podjęte w opracowaniu eksploracje uwzględniają pole komunikacyjno-autoprezentacyjne w perspektywie wizualnej w szkole, a także specyficzną jej ikonosferę, pozwoli to na zdiagnozowanie i ukazanie człowieka zawieszonego swoiście w sieciach znaczenia³², dzięki czemu podkreślona zostanie rola świadomego uczestnictwa w kulturze i podejmowania trudu zrozumienia znaczeń kulturowych. Dotknie także zagadnień związanych z antropologią interpretatywną, której założenia stały się podstawą do skonstruowania podwalin badań niniejszej pracy.

Dzięki tak zaplanowanym badaniom pragniemy przekazać czytelnikom wskazania dla większej troski o estetyczny wymiar lokalizacji miejsc i otoczenia rzeczowego, w którym przebiega proces edukacji (ze zwróceniem uwagi na niebezpieczeństwo tolerowania kiczu czy przemocy symbolicznej), w tym także zwrócimy uwagę na istotność uwzględniania sposobów komunikowania siebie przez nauczycieli i uczniów za sprawą dress code'u. Informacje te – ufamy – przyniosą niezbędne wskazówki dla osób odpowiedzialnych za wizualny kształt otoczenia szkoły czy projektowanie przestrzeni przyjaznej uczeniu się. Pomogą też w eliminowaniu stereotypii w postrzeganiu uczestników procesu edukacji z obu stron szkolnego biurka.

Ufamy, że czytelnik za sprawą niniejszego opracowania będzie miał okazję do głębszego namysłu nad przestrzenią estetyki szkoły, a książka w inicjalnym – choć popartym rekonesansem empirycznym – zakresie wypełni lukę w rozważaniach nad tym zagadnieniem ujętych w literaturze przedmiotu.

³² C. GEERTZ: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przeł. M.M. PIECHACZEK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.

Kultura szkoły z perspektywy estetyki

Znaczenie kultury dla realizacji potencjalności człowieka wydaje się oczywistością. Nie jest zatem naszym zamierzeniem głębsze penetrowanie owej istotności, ale raczej wskazanie zasadniczych dla całości rozważań odniesień do terminologicznej lokalizacji kultury i sztuki, które rozpatrywać będziemy w odniesieniu do szkoły jako edukacyjnego systemu estetycznego.

Kluczowe dla naszych badań stało się rozumienie kultury, na którą składają się – jak chce Antonina Kłoskowska – zachowania ludzi podporządkowane wykształconym wzorom w toku społecznej interakcji¹. Dla nas zasadnicza stanie się kategoria zachowań związanych z wizualną autoprezentacją, będącą znakiem własnej tożsamości nauczycieli i uczniów, ale też tworzenie szkolnej przestrzeni i jej estetyki. Dlatego odwołamy się do koncepcji kultury „wcielonej w symbole”², określanej przez Clifforda Geertza mianem koncepcji symbolicznej. Pisze on:

[...] pojęcie kultury, któremu ja sam pozostaję tutaj wierny, ani nie jest szczególnie wieloznaczne, ani też, przynajmniej wedle mej oceny, nie cechuje się specjalną niejasnością: oznacza ono uosobiony w symbolach, przekazywany z pokolenia na pokolenie wzorzec znaczeń, system dziedziczonych koncepcji, wyobrażonych w formułach symbolicznych, za pomocą których ludzie komunikują, utrwalają i rozwijają swoją wiedzę o życiu i swe życiowe postawy³.

Przez moment jednak poprzestańmy na rozważeniu istoty estetyki, by klarownie zarysować zakres i charakter jej występowania, a co za tym idzie

¹ A. KŁOSKOWSKA: *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa: PWN, 1980, s. 40.

² A. BARNARD: *Antropologia. Zarys teorii i historii*. Przeł. S. SZYMAŃSKI. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2016, s. 321.

³ C. GEERTZ: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przeł. M.M. PIECHACZEK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 111.

także odnaleźć specyfikację niezbędnych w tym opracowaniu komponentów estetyki szkoły. Czynimy tak, rozumiejąc, że bazuje na niej myślenie estetyczne, które jest wehikułem dotarcia do procesów estetyzacji całego otoczenia, w tym też otoczenia, w jakim odbywa się edukacja.

1.1. Estetyka szkoły a kultura wizualna

W swym pierwotnym rozumieniu estetyka (gr. αἰσθητική *aisthetiká*, od: αἴσθησις *áisthesis*) miała być dyscypliną wiedzy badającą ludzkie poznanie zmysłowe⁴ (*scientia cognitionis sensitivae*), o czym mówił szeroko Alexander Baumgarten⁵. Kluczowe w tym pojmowaniu było założenie, że dążyć winniśmy do stałej, progresywnie przebiegającej stymulacji zmysłowych zdolności poznawczych⁶. Georg Wilhelm Friedrich Hegel natomiast ujmuje estetykę już w odmiennych kategoriach, głównie omawia ją jako filozofię sztuki czy bardziej „filozofię pięknej sztuki”⁷. Możemy zauważyć tu specyficzne ograniczenie/zamknięcie zakresu pojęciowego estetyki – zredukowana została do refleksji o pięknie, sztuce, a także utożsamiona już pozafilozoficznie z atrakcyjnym wyglądem – estetyczny zrównany został z pięknym.

Na przestrzeni wieków i w toku prowadzonych dociekań, głównie przez filozofów, termin „estetyka” przyjmuje rozmaite konotacje:

[...] raz chodzi o sferę zmysłowości, raz o sferę piękna, raz o sferę natury, raz o sferę sztuki, raz o sferę postrzegania, raz o sferę oceny, raz o sferę poznania; a wyrażenie „estetyczny” ma zamiennie oznaczać: ‘zmysłowy’, ‘przyjemny’, ‘artystyczny’, ‘pozorny’, ‘fikcyjny’, ‘poetyczny’, ‘wirtualny’, ‘zabawowy’, ‘niewiązący’ itd.⁸.

Wielość odczytań definiowania pojęcia, zwłaszcza ich rozbieżność, nie służy czytelnemu doprecyzowaniu znaczeń ani nie ułatwia dokonania klasyfikacji.

⁴ R. SHUSTERMAN: *Somaesthetics: A Disciplinary Proposal*. „The Journal of Aesthetics and Art Criticism” 1999, Vol. 57, No 3, s. 299–313.

⁵ A.G. BAUMGARTEN: *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus*. Podajemy za Polskim Towarzystwem Tomasza z Akwinu: www.ptta.pl/pef/pdf/e/estetyka.pdf [data dostępu: 22.12.2017]. Zob. też: P. KOZAK: *Od retoryki do estetyki*. „Aesthetica” Alexandra Gottlieba Baumgartena. „Forum Artis Rhetoricae” 2011, nr 1, s. 47–67.

⁶ W. WELSCH: *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*. Tłum. K. GUZALSKA. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2005, s. 89.

⁷ Ibidem, s. 42.

⁸ Ibidem.

Podając się uporządkowania powyższej wielości wskazań semantycznych, proponujemy rozpocząć od określenia *aestheticus*, które jest spowinowacane z greckim *áisthesis* – oznaczającym poznanie, doświadczenie zmysłowe, ale też pojmowanym współcześnie jako doświadczenie piękna i sztuki⁹. Mieści to pojęcie w sobie także zasadniczy trzon wcześniej pojawiających się komponentów – jest w nim bowiem doświadczenie zmysłowe piękna i sztuki. Podążając dalej – za tokiem myślenia inspirowanym myślą Baumgartenowską, ale też ideą osadzenia rozważań w perspektywie edukacji i szkoły – poszukiwać będziemy znaczenia *homo aestheticus* – człowieka definiowanego przez twórcze predyspozycje do przekształcania rzeczywistości i tworzenia kultury (to niejako złoty punkt rozwoju człowieka, pozwalający na pomieszczenie w sobie pierwiastków *homo faber*, *homo creator* i *homo ludens*¹⁰). Powiemy za Aliną Bernadettą Jagiełłowicz, że *homo aestheticus* staje się na wszystkich poziomach istnienia

obserwatorem i artystą [...] jego umysł jest władny do podejmowania twórczych decyzji na mocy rozbudzonej, podtrzymywanej i potęgowanej chęci kreowania samego siebie i otaczającej rzeczywistości¹¹.

Przywołana konstatacja jest bazowa dla naszych poszukiwań. Wszelakie bowiem działania badawcze podporządkujemy rozpoznaniu, czy w realiach funkcjonowania szkoły widoczne są kompetencje podmiotów edukacyjnych (nauczycieli i uczniów), wskazujące na dążenie do estetycznego kreowania siebie i otoczenia. Szczególne miejsce zajmie w tych poszukiwaniach estetyzacja tego, co codzienne, poprzez upiększanie czy poprawianie. Współcześnie dość wyraźnie obserwujemy bowiem tendencję do estetyzacji świata życia, w niej zawołowana została dość paradoksalna próba „uczynienia codzienności permanentnym świętem”¹². Estetyzacja nacechowana wizualnością jest terytorium praktyk kultury i staje się polem wizualnym¹³.

⁹ A. OLEJARCZYK: *Homo aestheticus a tożsamość*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki*. Red. J. KRASICKI, T. AKINDYNOWA, Z. PIETRZAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2014, s. 150.

¹⁰ A. BANDURA: *Homo aestheticus – „homo kitschovaticus” (o kiczu w przestrzeni publicznej)*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki...*, s. 121.

¹¹ A.B. JAGIEŁŁOWICZ: *Homo sapiens contra homo aestheticus*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki...*, s. 159.

¹² R. BUBNER: *Doświadczenie estetyczne*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005, s. 181.

¹³ I. KURZ: *Postowie. Między szokiem a rozproszeniem. Przygody obserwatora w nowoczesnym świecie*. W: J. CRARY: *Zawieszenia percepcji. Uwaga, spektakl i kultura nowoczesna*. Przeł. Ł. ZARĘBA, I. KURZ. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009, s. 471.

Ernst H. Gombrich¹⁴ diagnozuje owo nacechowanie, podkreślając swoistą przemoc obrazową, polegającą na bombardowaniu człowieka takim uruchamiającym wzrok przekazem – w mediach, reklamie, nawet w opakowaniach przedmiotów codziennego użytku. Każdy z tych przekazów dostarcza informacji wizualnych (*visual information*)¹⁵, które przez kształty i barwy czy inne jeszcze atrybuty wzrokowo postrzegane przynoszą dość kakofoniczny zestaw pobudzeń, co utrudnia selektywne percypowanie i rzeczywistą koncentrację na jakości estetycznej bodźca. Do tego wątku jeszcze powrócimy przy okazji omawiania kwestii kiczu.

Wizualność staje się polem wyspecyfikowanego funkcjonowania kultury – skoncentrowanej na obrazowaniu. Akt patrzenia zmysłowo zakorzeniony w biologii człowieka nie jest aktem czystym, ponieważ patrzenie zostaje wprzęgnięte w ramy (*framed*), ale i samo ujmuje rzeczywistość w ramy, co więcej, dokonuje interpretacji, naznaczone zostaje emocjonalnością przy jednoczesnym udziale kognitywności i intelektu¹⁶. Owo obrazowanie obecnie staje się niejako przymusem (*compulsory*)¹⁷ i dotyczy nawet tego, co samo z siebie nie daje się wizualizować. William John Thomas Mitchell uznaje jednak, że kultura wizualna mieści w sobie wizualną konstrukcję tego, co społeczne, obejmuje pole wizualności zwyczajnej¹⁸ czy nawet widzenia powszedniego, jest także refleksją dotyczącą tego, co „niewidzialne, niewidziane, niemożliwe do zobaczenia, i tego, co niedostrzegane [...] kultura wizualna zmusza również do zwrócenia uwagi na to, co dotykowe, słuchowe, haptyczne”¹⁹. Kulturę wizualną – co postuluje Mieke Bal – winniśmy krytycznie analizować jako „miejsca spojeń i artykulacje”²⁰ dotyczące

¹⁴ E.H. GOMBRICH: *The visual image: its place in communication*. In: *The Essential Gombrich: Selected Writings on Art and Culture*. Ed. R. WOODFIELD. London: Phaidon, 1996, s. 41.

¹⁵ R. BJORKLUND: *The Senses. The amazing human body*. New York: Marshall Cavendish Benchmark, 2010, s. 6.

¹⁶ M. BAL: *Wizualny esencjalizm i przedmiot kultury wizualnej*. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17, s. 301 i dalsze. Dla pewnej obiektywności proponujemy czytelnikowi książkę będącą niejako opozycją dla wykładni kultury wizualnej M. Bal. I choć rozumienie kultury wizualnej i jej roli dla tworzenia się tożsamości ucznia, jego aktualizacji kieruje nas jednak w stronę przemyśleń cytowanej badaczki, to przywołujemy też tekst A. LEŚNIAKA: *Ikono filia. Francuska semiologia pikturalna i obrazy*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, 2013.

¹⁷ N. MIRZOEFF: *An Introduction to Visual Culture*. London–New York: Routledge, 1999, s. 5.

¹⁸ W.J.T. MITCHELL: *Pokazując widzenie: krytyka kultury wizualnej*. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17, s. 294.

¹⁹ Ibidem, s. 280.

²⁰ M. BAL: *Wizualny esencjalizm i przedmiot kultury wizualnej...*, s. 322.

przedmiotów wizualnej natury, także o zdarzeniach wizualnych, będących efektem działania sieci (*network*)²¹, w której operują/funkcjonują posługujące się obrazowaniem podmioty, przy czym znacząco współlegzystują one z innymi procesami i praktykami danej kultury. Nie mówimy już jedynie o elemencie sztuki, ale o wizualizowanych przejawach życia społecznego i praktykowaniu kultury. Dlatego niemal naturalnie usytuowałyśmy nasze rozważania dotyczące estetyki i edukacji właśnie w obszarze kultury wizualnej szkoły.

Pojawia się również specyficzny proces estetyzacji, podporządkowany prawom chwilowej pożądanej społecznie (i – co istotne – sankcjonowanej) atrakcyjności czy mody, stąd skłonność do nieustannego zastępowania przedmiotów innymi, nowszymi, które różnią się czasem jedynie drobnymi niuansami wizualnymi, ale zaspokajają potrzebę nowości²². A przecież w systemie kultury gra toczy się właśnie o to, co świeże, co nowe, bo nowość to odmienne znaczenie, w modzie utożsamiane z atrakcyjnością²³. Przy czym atrakcyjność nie jest pojmowana jednoznacznie i również podlega indywidualnemu osądowi. Moda jest zatem spektaklem, który działa perswazyjnie na odbiorcę/widza, czasem wymagając poświęceń ze strony osoby eksponującej siebie (wystarczy przywołać casus Lady Gagi, która poprzez swoje niecodzienne i piramidalnie niewygodne obuwie częstokroć narażała się na kontuzje i upadki). Moda przeto niejako zamyka się na poczucie komfortu²⁴ w obawie, że utracone zostanie wówczas oddziaływanie potrzebne do uwodzenia i zabezpieczającej je atrakcyjności. Bycie eleganckim w historii ludzkości często polegało na tym, że nosiło się na sobie elementy stroju utrudniające normalne funkcjonowanie (ogromne kapelusze, usztywniane halki), co wskazywało na możliwość próżnowania²⁵. Wystarczyło wyglądać, nie należało pracować. Czasem zmiana nie zmierza bowiem w kierunku faktycznej poprawy wizerunku rzeczy, wyzyskania artystyczności, a jedynie jej udziwnienia²⁶.

²¹ N. MIRZOEFF: *Podmiot kultury wizualnej*. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17, s. 252–253.

²² Zygmunt Bauman mówi o osobach zepchniętych na margines ze względów ekonomicznych lub migracyjnych, w naszym pojęciu podobną „nieużyteczność” czy „zbędność” przypisujemy ludziom, którzy nie wytrzymują kanonów estetycznych. Zob. Z. BAUMAN: *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005.

²³ M. HENDRYKOWSKI: *Semiotyka mody*. „Kultura Współczesna” 2013, nr 4.

²⁴ Zob. Z. BAUMAN: *Perpetuum mobile*. Przeł. A. KUNKA. W: Z. BAUMAN: *Miedzy chwilą a pięknem. O sztuce w rozpadzionym świecie*. Łódź: Oficyna Wydawnicza, 2010, s. 25.

²⁵ B. DOWGIAŁŁO: *Piękno według socjologów: socjologia estetyki i estetyka życia społecznego*. „Estetyka i Krytyka” 2013, nr 1 (28), s. 48.

²⁶ To dotyczy na przykład estetyki kampa – ale o tym będziemy mówiły w kolejnych częściach tekstu.

Istotne przełożenie pojawia się w tym zakresie pomiędzy doznaniem zmysłowym a obrazem mentalnym²⁷, recepcja i myślenie współdziałają ze sobą, „nasze myśli wpływają na to, co widzimy i *vice versa*”²⁸, ale też wpływają na to, jak waloryzujemy to, co widzimy.

Genezy estetyki antropologodzy poszukiwali w rozumnym doświadczeniu człowieka, kształtując ją bowiem

te fazy istnienia danej struktury czy procesualnej jednostki przeżycia, które albo stanowią spełnienie sięgające głębi istoty tego, kto doświadcza [...] albo tworzą niezbędne trudności i niedostatki prowadzące do radosnej walki, by osiągnąć spełnienie wykraczające poza rozkosz i równowagę, prawdziwą radość i szczęście urzeczywistnienia²⁹.

Estetycy także centralnym punktem swych dociekań uczynili kategorię *doświadczenia estetycznego*³⁰. Nie jest ono jednak równoznaczne z doznawaniem/odczuwaniem obecności, lecz percypowaniem rzeczywistości przedmiotu, „który aby być, domaga się mojej przy nim obecności”³¹, bo tylko wówczas dokonuje się jego odsłanianie się.

Wszystko więc dokonuje się w pełnej świadomości człowieka, ale dość znaczna część komponentu tego wyposażenia mentalnego, która reguluje odczucia wizualne jednostki, zależy od kultury, od jej wskazań – w tym sensie, że zostaje legitymizowana przez społeczeństwo, determinujące nadawanie wartości estetycznemu doświadczeniu. Owo determinowanie dotyczy kategorii, „za pomocą których człowiek klasyfikuje bodźce wizualne, wiedza, jaką będzie stosował, by uzupełnić to, co dane w bezpośrednim oglądzie, i postawa, jaką zajmie wobec widzialnego artefaktu”³².

²⁷ A. OLEJARCZYK: *Homo aestheticus a tożsamość...*, s. 150.

²⁸ R. ARNHEIM: *Myślenie wzrokowe*. Przeł. M. CHOJNACKI. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2011, s. 25.

²⁹ V.W. TURNER: *Dewey, Dilthey i gra społeczna: szkic z zakresu antropologii doświadczenia*. W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*. Red. V.W. TURNER, E.M. BRUNER. Przeł. E. KLEKOT, A. SZUREK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, s. 49.

³⁰ R. BUBNER: *Doświadczenie estetyczne...*, s. 76–77.

³¹ I. LORENC: *Estetyczne problemy późnej nowoczesności*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2014, Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce, s. 8.

³² M. BAXANDALL: *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy. A Primer in the Social History of Pictorial Style*. London: Oxford University Press, 1972, s. 40. Zob. też: C. GEERTZ: *Sztuka jako system kulturowy*. W: IDEM: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. WOLSKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 109.

1.2. Estetyka – antyestetyka – kicz

Umberto Eco, analizując prawidłowości rządzące rozwojem estetyki, przewidział, że nie będzie można w przyszłości – dodajmy, której aktualnie doświadczamy – wyodrębnić *ideału estetycznego*, głównie dlatego, iż swoiście w mieszały się w konstytuowanie estetyki mass media, a to rozpowszechniło pluralizm, skutkujący orgią tolerancji i politeizmem piękna³³. Odo Marquard zauważa, że rodzi się owa postmodernistyczna „pluralizacja tego, co estetyczne”³⁴, za przyczyną pojawienia się sporu pomiędzy estetyką, „w której istniejące wartości estetyczne (to, co piękne, co naiwne, co klasyczne, co appolińskie) okazują się niezawodne, oraz estetyką, w której istniejące wartości estetyczne (to, co wzniosłe, co sentymtalne, co romantyczne, co dionizyjskie) zawodzą”³⁵. Człowiek staje się twórcą niejednorodnych estetycznie, ale i aksjologicznie czy etycznie centrów piękna, brzydoty, sztuki i kiczu, słowem niebywale zróżnicowanych postaci kultury i wymiarów jej istnienia³⁶.

Warto odnieść się przy analizie tytułowych w tym podrozdziale zagadnień ponownie do źródeł mieszczących się w idei Baumgartenowskiej i odnieść się do sądu zmysłowego (*iudicium sensuum*), choć definiowanego przez myśliciela jako mętny sąd na temat doskonałości zmysłów (*iudicium de perfectione sensorum confusum dicitur iudicium sensuum*) to jednakowoż ów sąd zmysłowy (odpowiedni dla określonego narządu zmysłu podlegającego pobudzeniu) legitymizowany jest władzą taką samą jak dyskursywny rozum. Władza sądenia (*di iudicatione*) nazywana jest przez Baumgartena smakiem (fr. *le goût*), który umożliwia waloryzację estetyczną ponad jasnym i wyraźnym poznaniem. Jak powie, „zmysły również mają [...] swoją rację, której nie zna rozum”³⁷.

Nie bez znaczenia okazuje się w tym kontekście rola zmysłu wspólnego czy może antynomia smaku (*Gemeinsinn*), przy czym smak, będący estetycznym wymiarem władzy sądenia,

służy do oceniania tego, co jest piękne. Sądy smaku są zdolnością oceniania wyłącznie na odczuciach. Sądy estetyczne jednostek, mimo że są subiektywne, należy traktować jako ubiegające się (pretendujące) do

³³ U. Eco: *Historia piękna*. Tłum. A. KUCIAK. Poznań: Wydawnictwo Rebis, 2005, s. 428.

³⁴ O. MARQUARD: *Aesthetica i anaesthetica. Rozważania filozoficzne*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2007, s. 21.

³⁵ Ibidem.

³⁶ A.B. JAGIEŁŁOWICZ: *Homo sapiens contra homo aestheticus...*, s. 159.

³⁷ P. KOZAK: *Od retoryki do estetyki...*, s. 51–52.

uznania za powszechne. Każdy z nas, wydając sąd estetyczny, przypisuje innym podmiotom to samo upodobanie (poczucie piękna) zwane przez Kanta zmysłem wspólnym³⁸.

Dodajmy, iż wielka odpowiedzialność spoczywa na tych, którzy wpływają na kształtowanie się owych sądów.

Podstawowymi kategoriami rzeczywistości – jak chce Wolfgang Iser – stają się współcześnie *pozór, ruchliwość, rozmaitość, bezpodstawność czy chwiejność* – od czasu kiedy zdano sobie sprawę z faktu, że rozmaite formy ludzkiego działania, w tym aktywność, przybierają wymiar wytwarzania³⁹. Wytwarzanie, powielanie, powtarzanie rozumiane jest jako *nowa kreatywność*⁴⁰, a estetyzacja przybiera charakter powierzchniowy⁴¹. Owa powtarzalność faktycznie jednego pomysłu, choć w wielu odsłonach dzieje się „aż do granic wytrzymałości: to systematyczne wyczerpywanie się inspiracji powoduje hiperbolizację tożsamości”⁴². I gdyby przyjrzeć się wielu szkołom, zwłaszcza tym budowanych w latach 60. i 70. ubiegłego wieku, odnaleźlibyśmy niemal standardowe rozwiązania przestrzenne, ale i podobieństwa i kalki w kształcie wyposażenia czy prosemicznego rozmieszczenia sprzętów.

Zauważalna jest również dość wyraźna tendencja nadmiaru, gdyż wielość staje się paradygmatem współczesności⁴³. Wręcz aktualnie nawet mierzymy do sztucznego wygenerowania niedoboru – o czym przekonuje Peter Sloterdijk⁴⁴ – niezbędnego dla ludzkiej psychiki, sterowanej w rozwoju niedostatkami, ale efektem owego generowania, zamiast ograniczenia, jest dalsza hiperbolizacja⁴⁵. Warto wspomnieć o innym jeszcze z aspektów nadmiaru (wynikającego z funkcjonowania społeczeństw konsumpcyjnych

³⁸ T. HAN: *Zdroworozsądkowe dygresje w problematyzacji Homo aestheticus autorstwa Ellen Dissanayake oraz Luca Ferry'ego*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki...*, s. 208.

³⁹ W. ISER: *Estetyka poza estetyką...*, s. 66.

⁴⁰ R. KOOLHAAS: *Śmieciowa przestrzeń. Teksty*. Przeł. M. WAWRZYŃCZAK. Warszawa: Centrum Architektury, 2017, s. 105.

⁴¹ W. ISER: *Ästhetische Zeiten? Zwei Wege der Ästhetisierung*. Stuttgart: Stadtgalerie Saarbrücken, 1992.

⁴² R. KOOLHAAS: *Śmieciowa przestrzeń...*, s. 43.

⁴³ W. ISER: *Einleitung*. W: *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Hrsg. W. ISER. Berlin: Akademie Verlag, 1994, s. 13.

⁴⁴ P. SLOTERDIJK: *O trudnym dojrzewaniu do szczęścia*. Rozmowa z Agatą Bielik-Robson. „Dziennik” 17.11.2007, <http://wiadomości.Dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/63848,o-trudnym-dojrzewaniu-do-szczescia.html> [data dostępu: 22.10.2017].

⁴⁵ P. SLOTERDIJK: *Nicht gerettet, Versuche nach Heidegger*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001, s. 156.

i związanego z ich klasowością), styl klasy wyższej musi nosić znamiona kosztowności, co wiąże się z ostentacyjną konsumpcją, posiadaniem i zarazem marnotrawstwem⁴⁶. Tani – to paskudny, a posiadanie rzeczy to wskaźnik elitarności, nie można wszak zaistnieć w towarzystwie dwa razy w tym samym stroju – pojawia się zjawisko psychicznego zużywania ubrań⁴⁷, bez związku z ich fizycznością, to z kolei wiąże się z przedwczesnym ich wyrzucaniem lub oddaniem do redystrybucji w sieciach second handów.

Rem Koolhaas dość minorowo skonstatuje, iż nasze stulecie stoczyło przegraną bitwę z problemem ilości⁴⁸, niemal pochłania nas wielość rzeczy, sprzętów, ofert, obiektów. A to prowadzi do swoistego ośpienia – kiedy mamy do czynienia z estetyczną nadwyżką (przeestetyzowaniem i *anaesthesia* – znieczulicą estetyczną) oraz estetycznym niedostatkiem – kiczem⁴⁹. Georg Simmel nazwie tragedią kultury pojawiające się zastępowanie jakości ilością, co prowadzi do reifikacji – postępuje niepokojąco odpodmiotowanie jednostek, ludzie przestają być podmiotami działań⁵⁰. Estetyzacja rzeczywistości staje się dalece problematyczna, zachodzi bowiem „obrócenie tego, co estetyczne, w to, co anestetyczne”⁵¹, tym bardziej odwrócenie to jawi się jako niebezpieczne, im bardziej nie pozwala doprowadzić do *doświadczenia estetycznego*. Wówczas to *an-estetyczna* rozłąka z doświadczeniem doprowadza do zaistnienia *an-estetyzacji* człowieczeństwa⁵². Pojawia się *homo kitschovaticus*⁵³ jako naturalna konsekwencja napędzania *aestheticusa* demokratyzacją i pluralizmem smaku, ale przede wszystkim „nadwyżką tego, co estetyczne – preferuje lub forsuje kiczowatość w publicznej przestrzeni kultury popularnej”⁵⁴. Bez względu na to, czy sprzyja temu problem z zachowaniem potencjalności uniwersalnej smaku – do głosu dochodzi podmiotowość otrzymana, będąca kwintesencją humanizmu ludzkiego⁵⁵, która jednak nie jest niestety równoznaczna z zasadą zdrowego rozsądku.

⁴⁶ B. DOWGIAŁŁO: *Piękno według socjologów...*, s. 47–48.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ R. KOOLHAAS: *Śmieciowa przestrzeń...*, s. 59.

⁴⁹ A. BANDURA: *Homo aestheticus – „homo kitschovaticus”...*, s. 122.

⁵⁰ G. SIMMEL: *Filozofia kultury. Wybór esejów*. Tłum. W. KUNICKI. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007, s. 51. Pisz o tym Leszek KLESZCZ. Zob. IDEM: *Żelazna klatka racjonalności*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki...*, s. 43.

⁵¹ O. MARQUARD: *Aesthetica i anaesthetica...*, s. 14.

⁵² Ibidem, s. 17.

⁵³ Termin wprowadzony przez Agnieszkę BANDURĘ. Zob. EADEM: *Homo aestheticus – „homo kitschovaticus”...*

⁵⁴ Ibidem, s. 121.

⁵⁵ T. HAN: *Zdroworozsądkowe dygresje w problematyce Homo aestheticus...*, s. 206.

W konsekwencji takiego toku myślenia wyłania się szczególne rozróżnienie dokonujące się wewnątrz estetyki w jej szerokim wymiarze. To rozróżnienie akcentuje m.in. Wolfgang Iser⁵⁶, wprowadzając linię demarkacyjną pomiędzy estetyką i antyestetyką. Przy czym uznaje, że ta pierwsza powinna w równym stopniu co wokół estetyczności ogniskować się na anestetyce (*Anästhetik*). I choć termin ten nie jest przez niego używany w znaczeniu *anty-estetyka* (*Anti-Asthetik*) czy *nieestetyczność* (*Un-Ästhetische*), a zatem nie zawiera pejoratywnego wartościowania i nie wyklucza przynależności do pola działania estetyki⁵⁷, to jednak uznaje, że anestetyka w specyficzny sposób tematyzuje niezdolność do odczuwania, a nawet jego brak, pojmowany „w sensie utraty, zaciemnienia lub niemożliwości wrażliwości, i to także na wszystkich płaszczyznach: od psychicznej otepiałości po duchową ślepotę”⁵⁸. Co więcej, niekontrolowana styczność pola nazwanego *aesthetica* i pola *anaesthetica* determinuje niebezpieczeństwo tranzytu tego, co estetyczne, w to, co anestetyczne, dokonując przy tym dewaluacji wrażliwości, a sztukę doprowadzając do stanu będącego jedynie odurzeniem⁵⁹.

Niejako naturalnie wyradza się z takiego porządku artystyczna taniocha⁶⁰, powstająca z powodu utowarowienia/zwielokrotnienia/powielenia sztuki, a może bardziej ze względu na pojawienie się mody na sztukę, doprowadziła finalnie do otepienia wrażliwości i zdegenerowania smaku⁶¹. Namiastka udająca oryginał staje się powszechnością, panoszy się w estetyce kult banalności i istotnie do głosu dochodzi kultura „równania w dół”, schlebiana, infantylizacji przekazu⁶². Według Jeana Baudrillarda współczesny stan sztuki, jej wewnętrzna degrengolada to skutek zatracenia „pragnienia złudzeń na rzecz przedmiotów podniesionych do poziomu estetycznego banału”⁶³. Z gry wszechobecnego frazesu i zjawiska transestetyzacji rzeczywistości wyłania się obraz świata, w którym obdarte ze złudzeń i tajemnicy

⁵⁶ W. ISER: *Zur Aktualität Ästhetische Denken*. In: IDEM: *Ästhetische Denken*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1989.

⁵⁷ M. WILLEMS-PISAREK: Teza W. Isera o modelowej roli sztuki dla współczesnej rzeczywistości i myśli filozoficznej na tle inspiracji późną filozofią L. Wittgensteina. „Sztuka i Filozofia” 2003, nr 22/23, s. 247.

⁵⁸ W. ISER: *Zur Aktualität Ästhetische Denken...*, s. 68.

⁵⁹ O. MARQUARD: *Aesthetica i anaesthetica...*, s. 8.

⁶⁰ M. CĂLINESCU: *Faces of Modernity: Avant-Garde, Decadence*. Bloomington: Kitch, 1977, s. 234.

⁶¹ T.W. ADORNO: *Teoria estetyczna*. Tłum. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994, s. 572–573.

⁶² F. FUREDI: *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*. Tłum. K. MAKARUK. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2008.

⁶³ J. BAUDRILLARD: *Spisek sztuki. Iluzje i deziluzje estetyczne z dodatkiem wywiadów o „Spiralę sztuki”*. Tłum. S. KRÓLAK. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2006, s. 76.

przedmioty i rzeczy kierują – jak się zdaje – ludźmi, pragnącymi na nie patrzeć, rejestrować i systematycznie je utrzymywać. Przedmioty te stają się wizualnymi mamidlami, które, bazując na osiągnięciach techniki, substytuują rzeczywistość na wizualne delirium, katalizując i stymulując sytuację, podczas której „absolutna nierealność jawi się jako rzeczywista obecność”⁶⁴. Iluzoryczność przedmiotów zbanalizowanych jest zakamuflowana, wyrachowane działania, związane z podtrzymaniem „autentyczności” kopii i „rzeczywistości” reprodukcji, opisuje Umberto Eco, skupiając się na trójwymiarowej reprodukcji obrazu Jana van Eycka, znajdującej się w Palace of Living Arts w Los Angeles:

Zadziwia jedynie fakt, że w doskonałej reprodukcji Portretu małżeństwa Arnolfini van Eycka wszystko zostało odtworzone trójwymiarowo z wyjątkiem jednej rzeczy, pełniącej na obrazie funkcję iluzjonistycznej sztuczki, którą rzemieślnicy z Palace mogliby bez trudu zacytować: chodzi mianowicie o wypukłe lustro, ukazujące od tyłu namalowaną scenę, jak gdyby ujmował ją szerokokątny obiektyw. Tu, w królestwie trójwymiarowych rzeźb z wosku, lustro jest jedynie namalowane. [...] W obliczu przypadku, kiedy Sztuka bawi się świadomie iluzją i mierzy się z daremnością obrazów, przedstawiając obraz obrazu, przemysł Absolutnego Fałszerstwa nie ośmielił się stworzyć kopii, gdyż groziło to ujawnieniem własnych oszustw⁶⁵.

Kwintesencją tych powyżej zarysowanych zjawisk – z jednej strony – jest kategoria estetyczna kiczu, która jawi się jako piękno pozbawione defektu, perfekcyjne (jak kreskówki Disneya czy lalka Barbie)⁶⁶, z drugiej strony kicz „niczego nie podaje w wątpliwość, nie stawia żadnych pytań, nie domaga się interpretacji, nie posiada aspektu humorystycznego (chce być brany na poważnie) ani ironicznego”⁶⁷.

Warto w tym miejscu na moment przywołać jeszcze jedną kategorię estetyczną – kampa, którą zawdzięczamy Susan Sontag⁶⁸, co istotne w konwencji

⁶⁴ U. ECO: *Semiologia życia codziennego*. Tłum. J. UGNIĘWSKA, P. SALWA. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, 1999, s. 15.

⁶⁵ Ibidem, s. 31.

⁶⁶ B. MALINOWSKA-PETELENZ, A. PETELENZ: *Kicz i kampa jako ponowoczesne kategorie przetworzonego piękna, czyli refleksje o Licheniu*. Biblioteka cyfrowa Politechniki Krakowskiej, s. 327, <https://suw.biblos.pk.edu.pl/downloadResource&mId=129840> [data dostępu: 29.08.2017].

⁶⁷ A. BANDURA: *Homo aestheticus – „homo kitschovaticus”...*, s. 129.

⁶⁸ W 1964 roku Susan Sontag opublikowała kluczowy dla tego pojęcia i inspirujący esej *Notes on Camp*, w którym zawarła refleksje na temat zjawiska kampu oraz kampowego pojmowania „złej sztuki” – kiczu. Zob. S. SONTAG: *Notatki o kampie*. Tłum. W. WERTENSTEIN.

stylistycznej jemu przydawanej – wartość przypisywana zostaje obiektowi właśnie dlatego, że jest w złym guście. Znakiem rozpoznawczym kampu jest umiłowanie tego, co nienaturalne, a więc wszelkiej sztuczności i przesady i stylizacji (ekstremalna kobiecość w filmach Felliniego). Identyfikacja kampowskiej manieri jest możliwa tylko w społeczeństwach wysoko rozwiniętych, charakteryzujących się umiejętnością doświadczania i deliberowania „psychopatologii dobrobytu”⁶⁹. Moda, stając się ową psychopatią, bazującą na „kaprysie zmienności”⁷⁰, stymuluje jednostkę do zmian we własnym wizerunku, intensyfikując spiralę konsumpcjonizmu. Społeczeństwa wysoko rozwinięte nie potrzebują rzeczy, ale kupują – dla zasady, dla podtrzymania pragnienia zmiany i iluzorycznego zaspokojenia „kaprysu zmienności”. Ponowoczesność czerpie szeroko ze stylistyki kampu, uzależniając ukazanie braku naturalności od odczuć odbiorcy, jego wrażliwości, ale – co dla nas niezmiernie ważne – również od kompetencji kulturowych⁷¹. Znaczenie tych kompetencji stanie się więc nie tylko imperatywem dla rozbudzania postawy estetycznej i estetycznego doświadczania, ale także gwarantem ochrony przed nienaturalnością i przesadą. Bowiem

dostrzegać kamp w przedmiotach i ludziach to pojmować Bycie-jako-granie-Roli. W ten sposób metaforę życia jako teatru przenosi się w sferę wrażliwości [...]. Na przykład – meble, stroje, wszelkie elementy wizualno-dekoracyjne w znacznej mierze składają się na kamp. Sztuka określana jako kamp jest bowiem często sztuką dekoracyjną, w której faktura, zmysłowa powierzchnia i styl grają główną rolę kosztem treści⁷².

Kamp zatem to zabawa z widzem świadomym, zaś kicz bazuje na ograniczonej świadomości.

„Literatura na Świecie” 1979, nr 9 (101); zob. też: B. DEPTUŁA: *CAMP: „Notatki” Susan Sontag*. <http://www.dwutygodnik.com/artukul/221-camp-notatki-susan-sontag.html> [data dostępu: 29.10.2017]. Ciekawie odnosi istotę kampa definiowanego przez Sontag do kultury hip-hopu Sam DAVIES. Zob. IDEM: *Not Bad Meaning Bad... but Bad Meaning Good: Hip Hop and Susan Sontag's 'Notes on Camp. „Loops”* 2009, No 1, s. 70–79.

⁶⁹ Termin autorstwa Susan Sontag cytujemy za: M. WÓJCIAK: *Od Elsy Schiaparelli do Jeremy’ego Scotta – ubiór w kategoriach Kampu i kiczu*. W: *Kicz w języku i komunikacji*. Red. B. KUDRA, E. SZKUDLAREK-ŚMIECHOWICZ. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2016, s. 227.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ B. MALINOWSKA-PETELLENZ, A. PETELLENZ: *Kicz i kamp...*

⁷² S. SONTAG: *Notatki o kampie...*, s. 308 i dalsze.

1.3. Wzrokocentryzm jako sposób komunikowania siebie

Przyczyną zaś jest to, że ze wszystkich zmysłów wzrok w najwyższym stopniu umożliwia nam poznanie i ujawnia wiele różnic.

Arystoteles

Wychodząc od przywoływanej już kategorii *aisthesis*, zakładamy niejako ważkość obrazowania świata, wszak *aisthesis* jest wspólnym podłożem estetycznych artykulacji, traktowanym „przez fenomenologów jako moment genetyczny fenomenalizacji świata (stawania się świata widzialnym)”⁷³. Przy czym widzenie świata to nie tylko sam akt percepcji/recepcji/odbioru przekazu wizualnego, ale – co rudymenarne – również proces jego wykorzystania, czyli to, co dokonane zostanie na jego podstawie⁷⁴. Liczy się aktywne widzenie, a nie jedynie bierne postrzeganie. Warto ująć w tym miejscu jeszcze jedno znaczenie widzenia, w jego rezultacie generowane są *eidola*, czyli repliki⁷⁵, dodajmy: są one równie substancjalne jak obiekty, które je wysyłają, zostają dostrzeżone i pozostają u odbiorcy jako obrazy obecne w pamięci. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, iż zawierają w śladzie pamięci pełną treść wyjściowych/oryginalnych obiektów. Pozostają w doświadczeniu obrazy ejdetyczne, stanowiące rodzaj fotograficznej pamięci.

Widzialność, jej doświadczenie (Baumgarten powie, że to *doświadczenie zmysłowo-naoczne*⁷⁶) oraz – co dla nas istotne – komunikowanie siebie poprzez estetyczne artykulacje, stanowi oś rozważań niniejszego podrozdziału. Ale rozpoczniemy od zarysowania przedmiotu dociekań i ustaleń terminologicznych. Powiemy za Giovannim Sartorim, że człowiek jest zwierzęciem widzącym i jako ciało widzące⁷⁷ charakteryzuje się otwartością na widzialny świat, ale jest jednocześnie ciałem widzialnym – uczestniczącym w dostępnej i powszechnej widzialności świata rzeczywistego. Dlatego „to, co wyobrażone za pomocą obrazów, znaczy dla niego więcej niż to, co opowiedziane w słowach”⁷⁸. W związku z tym wizualność zasadniczo przeważa,

⁷³ I. LORENC: *Estetyczne problemy późnej nowoczesności...*, s. 83.

⁷⁴ N. MIRZOEFF: *Jak zobaczyć świat*. Tłum. Ł. ZAREMBA. Kraków: Wydawnictwo Karakter, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, 2016, s. 84.

⁷⁵ R. ARNHEIM: *Myślenie wzrokowe...*, s. 125.

⁷⁶ H. PAETZOLD: *Einleitung*. In: A. GOTTLIEB BAUMGARTEN: *Meditationes, Philosophicae De Nommullis Ad Poema Pertinentibus*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1983, s. XLIV.

⁷⁷ G. BOEHM: *O obrazach i widzeniu*. *Antologia tekstów*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, A. PIĘCZYŃSKA-SULIK. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2014, s. 55.

⁷⁸ G. SARTORI: *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. Przeł. J. USZYŃSKI. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2007, s. 17.

dominuje w kulturze i dominacja ta dokonuje się na wiele sposobów⁷⁹. Stąd w badaniach własnych chcieliśmy ująć obie te widzialności – niejako własną (ciało widzące) i zapośredniczoną (ciało widzialne), kiedy człowiek staje się nośnikiem wizerunku (powiemy o tym szerzej w podrozdziale dotyczącym autoprezentacji 1.4. oraz w analizie badań w rozdziale 3).

Patrzenie i widzenie, postrzeganie dostępne za sprawą odbioru bodźców wizualnych – jako pewne ukierunkowanie spostrzegania człowieka, ogniskujące się wokół zmysłu wzroku, wynika niewątpliwie z faktu, iż w rzeczywistości, której doświadczamy, istotnie dokonuje się przesunięcie przekazu w stronę obrazów. Zygmunt Bauman, odwołując się do myśli Philippe-Alaina Michauda, mówi o specyficznym kształcie uwagi i *scanningu*, czyli serfowaniu oczami, toczącym się ponad odczytywaniem sensu⁸⁰. Obawy budzi fakt oderwania się od dociekania znaczeń i podłączanie się do byle jakich, nieistotnych fantasmagorii. Jesteśmy nimi przytłoczeni, a rozbuchany wizualizm produkuje informacje ikoniczne, „których krzyki zlewają się w kakofoniczny szum informacyjny”⁸¹. Co więcej, rozwój techniki w XXI wieku rejestrującej i rozpowszechniającej elektronicznie obrazy determinować zaczyna wizualne oczekiwania człowieka⁸², jego świadomy odbiór wizualizacji, także recepcję i percepcję oraz strategie dekodyzacji widzialności. Ale znaczenie wzrokowej percepcji doceniali znacznie wcześniej starożytni, wszak już Platon rozumiał istnienie „oka umysłu”, przez które oglądany jest świat. Percepcja wzrokowa – zgodnie z myślą platońską – służy rozumowi, lecz ma „charakter receptywny, polega jedynie na postrzeganiu odcisku wrażeń”⁸³.

Wzrokocentryzm to wyniesienie zmysłu wzroku ponad inne zmysły; jako jedna z głównych cech modernizmu był dookreślany pojęciowo głównie przez Martina Jaya⁸⁴. Wzrok wedle jego opinii to „najszlachetniejszy ze zmysłów”, a teoria widzenia, wzrokocentryzm jest polem namysłu szczególnie analizowanym przez wielu myślicieli, m.in. takich wpływowych postaci,

⁷⁹ M. JAY: *Nowoczesne władze wzroku*. Przeł. M. KWIEK. W: *Przestrzeń, filozofia i architektura. Ośiem rozmów o poznawaniu, produkowaniu i konsumowaniu przestrzeni*. Red. E. REWERS. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 1999, s. 77.

⁸⁰ Z. BAUMAN: *Nieco płynnych myśli o sztuce w płynie*. Przeł. A. KUNKA. W: Z. BAUMAN: *Miedzy chwilą a pięknem. O sztuce w rozpedzonym świecie*. Łódź: Oficyna Wydawnicza, 2010, s. 21.

⁸¹ K. OLECHNICKI: *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003, s. 278.

⁸² G. BOEHM: *O obrazach i widzeniu...*, s. 99.

⁸³ L. BIESZCZAD: *Ciało tancerza: od wzrokocentryzmu do pluralizmu*. Warszawa: [b.w.], 2011, s. 49.

⁸⁴ M. JAY: *Kryzys tradycyjnej władzy wzroku. Od impresjonistów do Bergsona*. Przeł. J. PRZEŹMIŃSKI. W: *Odkrywanie modernizmu*. Red. R. NYCZ. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2004, s. 318.

jak Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Michel Foucault, Jacques Lacan, Louis Althusser, Guy Debord, Luce Irigaray, Emmanuel Lévinas i Jacques Derrida. Choć często krytykują oni pewne niebezpieczeństwa wynikające z wizualności i ulegania jej opresyjności, to jednak Martin Jay odwołuje się głównie do Rolanda Barthes'a i teorii filmu Christiana Metz'a, zapewniając klarowną obronę dominującej roli widzenia⁸⁵. Jay nawiązywał oczywiście do kartezjańskiego perspektywizmu, jednak mimo tego, peryferyjnie traktował treściowy czy kontekstualny jego wymiar. Jay ujmuje wzrokocentryzm zgodnie z formalistycznym podejściem do sztuki, a zatem faworyzuje uchwytne dzięki percepcji estetyczne i artystyczne walory tworzonych dzieł. Dzieło-obraz okazuje się obiektem podlegającym waloryzacji, a jedną z możliwości jego docenienia z pewnością jest sięgnięcie do koncepcji Williama Johna Thomasa Mitchella i idei stworzenia nowej dyscypliny badań wizualnych (*visual studies*). Mitchell wychodzi bowiem z założenia, że obrazy mają coraz donioślejszą rolę we współczesnym społeczeństwie; chcąc zatem rozważać edukacyjnie ich wartość czy stosowalność, powinniśmy analizować te wizualne fenomeny⁸⁶.

Podążając za powyższą myślą, poszukiwać będziemy wykładni dla prowadzenia tychże eksploracji, m.in. w konstatacjach Jonathana Crary'ego, akcentującego epokowy zwrot w procesie formowania patrzącego podmiotu i praktyk widzenia – te dwie kategorie są niezwykle nośne dla edukacji i wizualnej kultury szkoły, zwłaszcza praktyki widzenia, w nich zaś uznanie widzenia za praktykę nacechowaną aktywnością, dynamicznością, będącą procesem podporządkowanym fizjologii, niedającym się zamknąć w przewidywalny i kostyczny model, ukonstytuowanym na „gęstości i materialności ciała”⁸⁷. Zdolność widzenia (patrzenie, podglądanie, oglądanie, odwracanie wzroku, gapienie się, pokazywanie, ukrywanie się przed wzorkiem) jest subiektywna, obejmuje swoistą triadę: obrazy, sposoby widzenia oraz nastawienie na to, na co się patrzy⁸⁸.

Badania dotyczące wzrokocentryzmu obejmują rozmaite pola znaczeniowe, jednak jednym z prymarnych kontekstów jest odwoływanie się do wpływu wizualności na rozwój konsumpcjonizmu w kulturze, w tym na

⁸⁵ M. JAY: *Downcast Eyes. The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley: University of California Press, 1994.

⁸⁶ Pisz o tym: A. ZEIDLER-JANISZEWSKA: *Visual Culture Studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? O kierunkach zwrotu ikonicznego w naukach o kulturze*. „Teksty Drugie: Sztuki, media i zwrot ikoniczny” 2006, nr 4, s. 12.

⁸⁷ I. KURZ: *Postowie. Między szokiem a rozproszeniem...*, s. 463.

⁸⁸ Ł. ROGOWSKI: *Technologie uniewidzialniania, czyli o redukcji zakresu kultury wizualnej*. W: *Techno-widzenie: Media i technologie wizualne w społeczeństwie ponowoczesnym*. Red. Ł. ROGOWSKI. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, 2014, s. 12.

upowszechnienie się technologii wizualnych, które zalewają człowieka doświadczeniami zapośredniczonymi⁸⁹.

Wizualność utożsamiana jest z mobilnością, doznawaniem nowości oraz rozproszenia, które są wskazywane jako „konstytutywne składniki doświadczenia percepcji”⁹⁰.

Blisko nam w tym miejscu rozważań do koncepcji *kultury ślepej plamki*⁹¹, oznaczającej taką cechę percepcji, która wiąże się z niezauważaniem tendencyjności we własnym sposobie myślenia oraz uzależnieniem widzenia pewnych obiektów od selektywności czy warunkowania postrzeżeń od kontekstu bądź wcześniejszych doświadczeń, uprzedzeń/nastawień, przypisując stronniczość czy nie-rację innym, co decyduje o pojawieniu się rozbieżności w ocenie samego siebie i innych⁹². W. Welsch uwypukla pewną ograniczoność ludzkiego spostrzegania – „widzieć coś, znaczy zawsze przeoczyć coś innego. Nie ma widzenia bez ślepej plamki”⁹³, która jest „[...] z zasady wrażliwa na wykluczenia, przełomy, inność”⁹⁴. Implikuje to taką oto przesłankę dla analiz niniejszego opracowania – każdy badacz świata wizualnego winien być świadomy możliwości swoistego zaślepienia na pewne aspekty rzeczywistości, musi przeto wyciągać z tego wnioski dotyczące praktycznych konsekwencji takowych „przekłamań”. Warunkiem jednak zaistnienia tej pożądanej refleksji jest ukształtowanie jednostki tak, by była ona wrażliwa na to, co inne, osoby czujnej i otwartej na odmienny sposób widzenia/postrzegania i myślenia. Zwłaszcza zaś myślenia estetycznego.

Porównywanie a może bardziej zestawienie odmiennych ocen efektów widzenia buduje specyficzne pole porozumiewania się i generowania interpersonalnych doświadczeń, mówimy wówczas o konsensualno-dissensualnym charakterze doznania estetycznego, w którym zespolony zostaje indywidualny wymiar estetycznego doświadczenia, ale i proces komunikowania się z drugim człowiekiem. Dzięki temu zaistnieć może konieczne uzgodnienie smaku, a za sprawą współuczestniczenia w doświadczeniu estetycznym spotykamy się w tej samej „przestrzeni wymiany widzialnego i niewidzialnego”⁹⁵. A to jest – jak się wydaje – kwintesencją intersubiektywności i współpartycypacji percepcji, będącej podstawą estetycznego porozumienia. Może ono zaistnieć jedynie wówczas, kiedy „inni mają

⁸⁹ Ibidem, s. 13–14.

⁹⁰ J. CRARY: *Zawieszenia percepcji...*, s. 47.

⁹¹ Ślepa plamka to miejsce na siatkówce oka nieczułe na światło.

⁹² *Każdy popełnia błąd ślepej plamki*. „Nauka w Polsce”, 17.06.2015, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,405436,kazdy-popelnia-blad-slepej-plamki.html> [data dostępu: 29.10.2017].

⁹³ W. WELSCH: *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1996, s. 58.

⁹⁴ Ibidem, s. 133.

⁹⁵ I. LORENC: *Estetyczne problemy późnej nowoczesności...*, s. 92.

swój udział w moim własnym postrzeganiu świata”⁹⁶, kiedy dokonuje się koincydentny splot z innymi, na poziomie „intercielesnej współpartycypacji percepcyjnej”⁹⁷. Intersubiektywne doświadczanie widzialności decyduje o zaistnieniu i stosowaniu kodów wizualnych, które służą komunikowaniu się, a może bardziej komunikowaniu siebie, o czym powiemy w kolejnym podrozdziale.

1.4. Autoprezentacja wizualna jako estetyczna ekspresja siebie

Pojmowanie autoprezentacji możemy przyjąć za Andrzejem Szmajkę⁹⁸. Podkreślał on bowiem, że jest ona działaniem celowym, które ukierunkowane zostaje na wywołanie u audytorium/otoczenia społecznego pożądanego wrażenia i na budowanie przez jednostkę wizerunku własnej osoby. Dokonywane jest to za sprawą dozowania oraz kontrolowania informacji o sobie (m.in. na temat poglądów, motywów działania, planów), ale również stosowania odpowiednich zabiegów podporządkowanych estetyce, w tym w zakresie ubioru i wizażu. Autoprezentacja wizualna – jak chciałbyśmy ją rozumieć – jest sposobem wzrokocentrycznego zachowania się, skierowanego do otoczenia, w celu komunikowania siebie. Nierzadko jest też przejawem zabiegania o akceptację lub przeciwnie – informowania o niechęci do nawiązywania kontaktu. Dodajmy, że koncentrujemy się na zachowaniu, gdyż – o czym przekonuje Clifford Geertz – właśnie w strumieniu zachowania „znajdują swój wyraz formy kultury”⁹⁹.

Wizualne „zachowanie się” skierowane do otoczenia ma nośność komunikacyjną, czasem to ekspresja siebie wprost, a czasem nieco zawoalowana próba zmylenia odbiorcy wizerunku. Bywa jednak i tak, że na pokaz prezentowanie siebie jest przekłamaniami, próbą oszukania postrzegającego audytorium. Dążymy do tego, by być uznanymi za pięknych, ale i wyjątkowych, ponieważ – jak przekonuje Luc Ferry – piękno to aktualnie tylko kategoria ekspresji nacechowanej indywidualnością, a zatem jedynie osobista forma, nie zaś uniwersum wspólne¹⁰⁰. Okazuje się to dość powszechną praktyką,

⁹⁶ Ibidem, s. 8.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ A. SZMAJKE: *Autoprezentacja – niewinny spektakl dla innych i siebie*. W: *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Red. M. KOFTA, T. SZUSTROWA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 147.

⁹⁹ C. GEERTZ: *Interpretacja kultur...*, s. 32.

¹⁰⁰ L. FERRY: *Homo aestheticus – l'invention du goût à l'âge démocratique*. Paris: Grasset, 1990, s. 11.

ponieważ funkcjonujemy w świecie sankcjonującym iluzyjność i relatywizm, pozorowanie działań czy wartości oraz preferowanie podrasowanych kopii zastępujących oryginały. Niestety trudno w tej sytuacji orzec, co jest rzeczywiste¹⁰¹. Przewaga wpływu multimediów nad innymi źródłami wzorców i autorytetów decyduje o triumfie skłonności

do przekształcania wszelkiej treści w obrazy przed szeroką publicznością i zarazem rekrutowania publiczności w charakterze współaktora. [W perspektywie tej codziennej gry, maskarady i wizualnego teatryku pospolitości ciało ludzkie oraz sposób jego prezentacji, przyjmuje rolę specyficznego nośnika i przekaznika informacji, czyli „hybrydowego medium”, swoim charakterem i sposobem funkcjonowania znajdującego odzwierciedlenie w *embodiment theories* oraz specyficznej postnarracji sztuki współczesnej, zyskującej miano sztuki ucieleśnionej – K.K., I.T.¹⁰²]. Działanie społeczne staje się działaniem demonstrowanym, podmioty stylizują swoje pragnienia i zainteresowania na pozy. Rzeczywistość rezygnuje ze swojej ontologicznej godności na rzecz powszechnie oklaskiwanego pozoru¹⁰³.

Kluczowa dla tej konstatacji jest myśl Pierre’a Bourdieu, który akcentował znaczenie piękna z perspektywy socjologicznej, ów zaczerpnięty od starożytnych Greków *kalon*, pierwiastek ogniskujący uwagę, pociągający i decydujący o podobaniu się obiektu jest jedynie wytworem iluzyjnym, generowanym przez społeczność, nacechowanym socjalizacyjnie z uwzględnieniem polityki smaku¹⁰⁴.

Jeśli zatem jesteśmy zwolennikami kina awangardowego, wysublimowanej muzyki symfonicznej, raczej nie wybierzemy na lekturę sagi *Zmierzch*, nie zachwyci nas możliwość udziału w plenerowym koncercie disco polo, zawodach kulturystycznych, ani nie będziemy śledzić kariery Doroty Rabczewskiej (Dody). Dzieje się tak dlatego, że *habitus*¹⁰⁵ ma format imperatywny, staje się stylem osobistym, dyspozycją kształtującą praktyki (aktualizującą

¹⁰¹ Por. T. BENTON, I. CRAIB: *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. Tłum. L. RASIŃSKI. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, 2003.

¹⁰² Zob. I. TOMAS: *Ucieleśniona post-narracja sztuki współczesnej*. W: *Ekspresja ruchu. Ciało – kreacja – komunikat*. Red. M. ŁĄCZYK, A. PYRZYK-KUTA. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016, s. 85.

¹⁰³ R. BUBNER: *Doświadczenie estetyczne...*, s. 178.

¹⁰⁴ P. BOURDIEU: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*. Tłum. P. BIŁOS. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005, s. 596–610.

¹⁰⁵ Łaciński rzeczownik *habitus* utworzony został od czasownika *habere* (mieć, posiadać), oznacza to, co człowiek może pozyskać, zdobyć lub posiadać.

się w praktyce), w tym także dotyczące udziału w kulturze¹⁰⁶. W znaczeniu pierwotnym *habitus* odnosił się do dwupoziomowego pola semantycznego, pierwszym było odniesienie do wyglądu, postaci, postawy, figury, budowy ciała. Drugim – ubiór, strój, odzienie¹⁰⁷. Można zatem przyjąć, iż *habitus* stanowił element denotujący dla osoby, a zatem ją swoiście definiuje. Za Karlem Rahnerem powiemy, że:

Habitus to w filozofii arystotelesowsko-tomistycznej taka determinacja możliwości, dzięki której zostaje ona tak ukształtowana, że doskonale i w sposób trwały (jako stan) odpowiada swej naturze (*habitus perfectivus*). Jeżeli ukształtowanie możliwości czynnej jest tego rodzaju, że staje się ona źródłem jednorodnych aktów o określonej jakości, mówi się o *habitus operativus*. Naturalnym podłożem habitus jest dyspozycja; opierając się na niej, można „nabyć” habitus dzięki systematycznemu powtarzaniu określonych czynów (*habitus acquisitivus*). Jeżeli taki (nabyty) habitus odnosi się do obiektywnego dobra moralnego, to nabyty w ten sposób dobry habitus nazywa się cnotą. [...] Analogicznie można również mówić o złym habitus, który zwykle określa się jako wadę¹⁰⁸.

Dlatego tak poczesne miejsce zajmuje w naszych rozważaniach, ponieważ daje, z jednej strony, założenie stałości, ale z drugiej zaś pozwala mieć nadzieję na możliwość modyfikacji stylu życia i gustu, przez oddziaływanie społeczne – w tym przez szkołę, co z naszej perspektywy ma znaczenie wiodące.

Niestety hiperbolizowano-lukrowana rzeczywistość i przerysowane, przesadnie estetyzowane wizerunki uczniów i nauczycieli, zaludniające przestrzeń szkolnych korytarzy, skutkuje znieczuleniem na bodźce estetyczne i spłyconym przeżywaniem, czyli niepokojącą pseudowrażliwością¹⁰⁹.

Jednym z zasadniczych środków przykuwania uwagi za sprawą celowego symulakru/oszustwa – upiększania siebie jest moda¹¹⁰. Jest ona określana przez Larsa Svendsena¹¹¹ jako element filozofii i estetyki. To nie tylko sposób ubierania się, ale i tworzenia siebie (także za sprawą poprawiania wizerunku poprzez ingerencję chirurgów). Bryan S. Turner nazywa współczesne

¹⁰⁶ P. BOURDIEU: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia...*

¹⁰⁷ Zob. A. MATUCHNIAK-KRASUSKA: *Koncepcja habitusu u Pierre’a Bourdieu*. „Hybris” 2015, nr 31, s. 78.

¹⁰⁸ K. RAHNER, H. VORGRIMLER: *Mały słownik teologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo PAX, 1987, s. 137.

¹⁰⁹ A. BANDURA: *Homo aestheticus – „homo kitschovaticus”...*, s. 124.

¹¹⁰ J. CRARY: *Zawieszenia percepcji...*, s. 153.

¹¹¹ L. SVENDSEN: *Fashion: A Philosophy*. London: Reaktion Books, 2006.

społeczeństwo somatycznym, gdyż cielesność – dodajmy: perfekcyjna – jest zasadniczym polem zainteresowania¹¹². „Opakowanie”, czyli modny ubiór, dobrze dobrany, pozwoli ukryć mankamenty, by nieco uatrakcyjnić biologiczne zasoby. Ubiór znajduje się w bezpośredniej styczności z ciałem, dlatego to rodzaj obrzeża ludzkiego ciała (*frontier* – w rozumieniu pograniczności, przestrzeni ruchomej), ale też jaźni, o czym przekonują Dani Cavallaro i Alexandra Warwick¹¹³. W przestrzeni pomiędzy tkwi miejsce znakowej funkcji stroju. Ubiór jest zatem swoistym atrybutem wychodzenia na zewnątrz a także desensytyzacji tego, co poza człowiekiem, pośredniczy pomiędzy mną a tym, co na zewnątrz, przez co zyskuje nacechowanie liminalnością¹¹⁴.

Ale moda/ubranie to także poszukiwanie czegoś nowego, nietuzinkowego¹¹⁵, a nade wszystko ważny komponent tożsamości¹¹⁶, wszystko co związane z modą jest silnie nacechowane wywieraniem wpływu na człowieka, gdyż moda staje się niejako jego drugą naturą i ma swoje istotne pole semiotyczne¹¹⁷, będące komunikatem autoprezentacyjnym¹¹⁸. Według René Königa moda jest bowiem zjawiskiem nie tylko pochłaniającym i generującym nasz wygląd, ale formującym i porządkującym „wszystkie formy wyrazu człowieka”¹¹⁹. Dzięki ubraniom ludzie porozumiewają się w życiu społecznym w sposób pozawerbalny, a funkcją ubioru jest komunikowanie o swoim zawodowym statusie czy też ujawnianie informacji o stanie psychicznym, nastroju, a nawet o naszych zamiarach¹²⁰. Strój akcentować ma naszą osobowość¹²¹, a sposób ubierania się wynika także z wcześniejszych

¹¹² B.S. TURNER: *Aging and Identity: Some Reflection on The Somatization of the Self*. In: *Images of Aging. Cultural Representations of Later Life*. Eds. M. FEATHERSTONE, A. WERNICK. London: Routledge, 1995, s. 249.

¹¹³ D. CAVALLARO, A. WARWICK: *Fashioning the Frame. Boundaries, Dress and the Body*. Oxford: Berg Publishers, 1998, s. 15 i dalsze.

¹¹⁴ J. BARAŃSKI: *Etnologia i okolice. Eseje antyperyferyjne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 217.

¹¹⁵ L. SVENDSEN: *Fashion...*, s. 21 i dalsze.

¹¹⁶ Ibidem, s. 76.

¹¹⁷ Na temat symboliki mody tzw. *ubioru pisanego*, pomieszczonej w narracjach niezwykle precyzyjnie wypowiada się Roland Barthes w publikacji: R. BARTHES: *System mody*. Przeł. M. FAŁSKI. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.

¹¹⁸ Por. T. FISCHER-MIRKIN: *Mowa stroju*. Przeł. A. CIOCH. Warszawa: Świat Książki, 1999, s. 13.

¹¹⁹ Podajemy za: B. REJAKOWA: *Kulturowe aspekty języka mody*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2008, s. 6.

¹²⁰ A. KUCZYŃSKA: *Wzory modne w życiu codziennym*. Warszawa: Biblioteka Wiedzy Współczesnej Omega, Wiedza Powszechna, 1983, s. 108–109.

¹²¹ Ibidem, s. 31.

doświadczeń, jest ukształtowany przez naszą historię¹²². Jennifer Craik pisze, że posługujemy się ubiorem po to, by prezentować siebie otoczeniu społecznemu, posługując się podczas owej prezentacji stosownym kodem. Dotyczy to także sytuacji szkolnej zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i nauczycieli¹²³. Dostosowanie stroju to tylko jedna z ewentualności, wszak można także stosować strategię braku podporządkowania się uniformizacji – co może stać się swoistą transgresją poszczególnych osób, wyzwalaającą z unifikacji czy będącą zwykłym buntem.

Sposób noszenia się decyduje o postrzeganiu człowieka, z jednej strony, jest ubiór swoistą deklaracją dotyczącą samopoczucia, ale i wyznawanych idei, z drugiej zaś pozwala na zakwalifikowanie osoby jako modnej lub przeciwnie – niemodnej¹²⁴. Wśród osób hołdujących lub obojętnych modzie pojawiają się też jednostki celowo działające przeciw niej. Często mówimy, że to styl hipstera, zakładając jego radykalizację czy intensyfikację subiektywności. Chce on głównie eksponować swoją opozycję wobec trendów modowych¹²⁵. Dodatkowo – podąża za modą lub odwrotnie – wyzwala się z niej celowo, tworząc coś *kontrfashionistycznego*, wskazując jednocześnie na swoistą, wyznawaną przez siebie filozofię życia. Mamy tu do czynienia z tzw. *poor chic*¹²⁶ czy też pojęciem *ekskluzywnego menela*¹²⁷, a zatem ze sposobem ubierania charakterystycznym pierwotnie dla grup defaworyzowanych (przetarte, wizualnie znoszone, przenicowane, zacerowane, z łatami stroje), uciekamy w ten sposób od stylizacji *glamour* na rzecz ubrań, które wyglądają „tanio”, ale w rzeczywistości są snobistycznie drogie. To kolejne symulakrum wizerunkowe, hiperbolizacja biednego noszenia się w celu podkreślenia wysokiego statusu w wyrafinowany sposób. Co więcej, w podartych spodniach, specjalnie spatynowanych i wyglądających na sfatygowane sukienkach wyglądamy szykownie. Nikogo nie dziwią już podarte spodnie,

¹²² C. JOUBERT, S. STERN: *Rozbierz mnie. Psychoanaliza garderoby*. Tłum. B. BIAŁY. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, 2006.

¹²³ J. CRAIK: *Uniforms exposed: from conformity to transgression*. Oxford: Berg Publishers, 2005, s. 68–78.

¹²⁴ POR. M.E. ROACH, J.B. EICHER: *The language of personal adornment*. In: *Fashion Theory. A Reader*. Ed. M. BARNARD. London–New York: Routledge Student Readers, 2007, s. 111.

¹²⁵ G. SIMMEL: *Z psychologii mody. Studium socjologiczne*. W: IDEM: *Most i drzwi. Wybór esejów*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006, s. 28.

¹²⁶ *Poor chic* jako racjonalizowane ubóstwo, najwyraźniej widoczne choćby w tym, że miast wakacji zaplanowanych *all inclusive* wybiera się raczej włóczęgę w siermiężnych warunkach, choć stać nas na wersję pierwszą. Zob. K. BETTEZ HALNON: *Poor Chic: The Rational Consumption of poverty*. „Current Sociology” 2002, Vol. 50, s. 501–516.

¹²⁷ Termin zaczerpnięty z magazynów poświęconych modzie i urodzie (ma miejsce np. w stałej rubryce w magazynie „Skarb” – czasopiśmie dodawanym gratisowo przy zakupach w drogeriach sieci kosmetycznej).

zdumiewa jedynie czasem stopień ich destrukcji, kiedy tracą swoją wyściową funkcję odzienną.

Pojawia się równocześnie coś na kształt opozycji wobec zwyczajowej konsumpcji (*conspicuous counter consumption*), ponieważ istnieje w zasięgu zbyt wiele dóbr, wybieramy na pokaz rezygnację z nich, swoistą ascezę, którą Françoise Simon-Miller¹²⁸ nazwie *ostentacyjną kontrkonsumpcją*. Zabawny wydaje się fakt, że wizualna kontr-konsumpcja jednostek, mimo deklarowanej ascezy, jawi się nienasyconą, wpływając na wielość i popularność powycieranych i wyświechtanych elementów garderoby, które kosztują nie rzadko więcej niż ubrania charakteryzujące się Barthes'owskim, zachowanym zmiennikiem podziału, wyrażonym przymiotnikiem „nierozcięte”¹²⁹. Manifestacyjna kontr-konsumpcja w tym wypadku staje się elementem negowanej konsumpcji, podkreślając siłę i potęgę tej ostatniej.

Zatem wszystko, co niemal kompulsywnie dąży do wyłączenia się z nurtu modowego, okazuje się efektem pozornym, ponieważ w rzeczywistości: 1) jest elementem spirali konsumpcyjnej; 2) prowadzi hipstera grupa, i choć szuka on (czasem sam siebie nieco oszukując) stanu równowagi „między instynktem społecznym a instynktem indywidualizacji”¹³⁰, tak naprawdę okazuje się objawem uległości wobec mody. Czasem moda właśnie staje się jego maską, chroniącą najbardziej osobiste gusta i uczucia, także wyjątkowość, stając się elementem równania do ogółu¹³¹, ale dostarcza też dość trudnego do sprecyzowania poczucia zadowolenia z pewnej misji bycia prekursorem. Jak pisze Mark Wigley, mężczyźni preferują standaryzowane odzienie, działające jak maska, która chroni przed zagrożeniami, pozwala na mentalne przetrwanie. Mężczyzna nie może wszak obnosić się ze swoją wrażliwością czy cechami przypisywanymi kobiecie, zatem ubiera się tak, by ukryć swoje uczucia¹³².

Natura człowieka – co niejako znajduje doskonałą egzemplifikację w powyższych dociekaniach dotyczących ideologii hipsterki – nacechowana jest dualnością, z jednej strony ciąży ona ku socjalizacji, z drugiej – ku indywidualizacji.

Dosadnym przykładem podkreślenia indywidualności utożsamianej z niezależnością jest postrzeganie mody w czasach socrealizmu, kiedy była ona jednym z bardziej udanych sposobów walki z narzuconym porządkiem oraz unifikowanym z nim zaleceniem podporządkowania się zgrzebności

¹²⁸ F. SIMON-MILLER: *Commentary: Signs and Cycles in the Fashion System*. In: *The Psychology of Fashion*. Ed. M.R. SOLOMON. Lexington, Mass.: Lexington Books, 1985, s. 71 i dalsze.

¹²⁹ R. BARTHES: *System mody...*, s. 144–145.

¹³⁰ G. SIMMEL: *Z psychologii mody...*, s. 25.

¹³¹ Ibidem, s. 28.

¹³² M. WIGLEY: *White out. Fashioning the Modern*. In: *Architecture. In Fashion*. Ed. D. FAUSCH. New York: Princeton Architectural Press, 1994, s. 2010 i dalsze.

proponowanych – i jedynie słusznych – stylizacji. Chcąc się poczuć choć trochę wolnymi od indoktrynacji systemu opartego na wynaturzonym egalitaryzmie, polscy obywatele wykazywali się niewyczerpaną pomysłowością, nawet by zrobić coś z niczego, w celu pokazania swojego stosunku do ustroju (najpełniejszy obraz buntu stanowili bikiniarze)¹³³.

Pojawia się tu swoista dychotomia egalitaryzmu i elitaryzmu¹³⁴. Sięgamy wówczas do zestawu modyfikacji ciała i ubioru dostępnych określonej grupie¹³⁵, co stwarza szansę na osiągnięcie pożądanej afiliacji, która także jest elementem wyróżnienia spośród innych, będących poza tą przynależnością. Drugi instynkt naszej psychiki dąży zaś do wyróżnienia się, wyodrębnienia z ogółu. Istotne zatem dla homeostazy/równowagi okazuje się zachowanie indywidualności, ale bez formuły, że każdy ma prawo do własnego gustu, ponieważ to niszczy uniwersalność¹³⁶. Dylemat pomiędzy jednostkowością a egalitarnością to dwoistość, która wydaje się ekskluzywna. Dzięki modzie jednak zyskujemy, zdawać by się mogło, niemożliwą do osiągnięcia równowagę. „Moda jest szczególną formą życia, która ma zapewnić kompromis między tendencją do społecznego zrównania a tendencją do indywidualnej odrębności”¹³⁷. I, co wydaje się paradoksalne, pozwala na symultaniczne odczucie przynależności i wyróżnienia się – przez przystosowanie się do jakiegoś nowego trendu czy upodobania, podążając za grupą wtajemniczonych. *Bycie modnym* zwraca na siebie uwagę otoczenia, które też dąży do takiego wyodrębnienia. Kiedy grupa się poszerza, konieczne należy zmienić wyznawaną strategię preferencyjną, gdyż stagnacja skutkuje byciem poza najbardziej świeżą wizją kreatorów. A moda, wedle François Bouchera¹³⁸, to nieustanna zmiana, generowana fantazją projektantów, za którą trudno nadażyć.

Swoiście pikantny, podniecający urok mody polega na kontraście między jej niepowstrzymanym rozprzestrzenianiem się na wszystkie dziedziny życia a jej szybkim i gruntownym przemijaniem¹³⁹.

¹³³ Czytelników odsyłamy do niezwykle interesującego opracowania *Socrealizm a moda*, będącego rozdziałem w tomie esejów Marka HENDRYKOWSKIEGO. Zob. IDEM: *Socrealizm po polsku. Studia i szkice*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adam Mickiewicza, 2015, s. 110–121.

¹³⁴ G. SIMMEL: *Z psychologii mody...*, s. 21.

¹³⁵ M.E. ROACH-HIGGINS, J.B. EICHER: *Dress and Identity*. „Clothing and Textiles Research Journal” 1992, No 10 (4), s. 1–8.

¹³⁶ T. HAN: *Zdroworozsądkowe dygresje w problematyce Homo aestheticus...*, s. 206.

¹³⁷ G. SIMMEL: *Z psychologii mody...*, s. 22.

¹³⁸ F. BOUCHER: *Historia mody. Dzieje ubiorów od czasów prehistorycznych do końca XX wieku*. Przeł. P. WRZOSEK. Konsultacja naukowa i weryfikacja terminologii wydania polskiego A. SIERADZKA. Warszawa: Wydawnictwo „Arkady”, 2003, s. 14.

¹³⁹ G. SIMMEL: *Z psychologii mody...*, s. 30.

Ślepe podążanie za modą – na co warto też położyć akcent w tych rozważaniach – powodować może utowarowienie¹⁴⁰ człowieka, jego reifikację przez koincydencję z rzeczami, jakie pragnie się posiadać. I choć aktualnie negowana jest konieczność uzgadniania sądów smaku z obiektywnymi kryteriami¹⁴¹, to jednak moda nas w pewnym sensie kieruje w stronę wzorca. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, iż moda jest wytworem selekcji klasowej – czy powiedzielibyśmy współcześnie miernikiem stanu posiadania. „Istota mody polega na tym, że stosuje się do niej zawsze tylko część grupy, całość zaś do niej aspiruje”¹⁴², aby mogła być ciągłym kierunkiem dążenia, a nie stałą lokalizacją, wciąż się staje i zmienia. Zwłaszcza dotyczy to markowych ubrań czy gadżetów.

Dla naszych rozważań kluczowe są pola promocji wizualnej, która także jest istotnym aktem komunikacyjnym¹⁴³, zwłaszcza w warstwie illokucyjnej. Oczywiście badacze marketingu odnoszą to zjawisko głównie do sytuacji sprzedaży osobistej produktu, ale w naszym rozumieniu jest to również rodzaj promowania siebie.

Ubieranie się jest też specyficznym elementem kultury masowej, zwłaszcza w odniesieniu do rodzących się, a może bardziej rozwijających się ofertowo magazynów ilustrowanych poświęconych modzie, stron internetowych fasionistek czy poradników „jak się ubrać”, jakich mnóstwo w niemal wszystkich mediach, także elektronicznych – od telewizji śniadaniowej do branżowych periodyków, również tych poświęconych edukacji. Ubiór – co akcentuje Roland Barthes¹⁴⁴ – staje się też polem szczegółowego opisu, dotyczącego elementów składowych takiego społecznego pożądanego kostiumu: typ kołnierza, rodzaj rękawa, długość sukienki czy szerokość nogawek spodni – polem dodajmy: nacechowanym także semiotycznie. Dlatego mamy już do czynienia z odrębnym językiem opisu mody, posługującym się intersubiektywnie sensownymi określeniami trudnymi, a może niedostępnymi nawet przeciętnemu obywatelowi. Buduje to coś na kształt wiedzy dla wtajemniczonych, zaś jej opanowanie dostępne jest nielicznym elitom, choć każdy może, zwłaszcza zainteresowany tym, co należy na siebie założyć, by być w zgodzie z trendami – starać się przynajmniej na podstawowym poziomie opanować jej tajniki.

¹⁴⁰ Pisze o tym: T. EAGLETON: *Walter Benjamin, or Towards a Revolutionary Criticism*. London: NLB, 1981, s. 35 i dalsze.

¹⁴¹ A. BANDURA: *Homo aestheticus – „homo kitschovaticus”...*, s. 123.

¹⁴² G. SIMMEL: *Z psychologii mody...*, s. 24.

¹⁴³ Z. NĘCKI: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Antykwa, 2000, s. 53.

¹⁴⁴ R. BARTHES: *System mody...*, s. 25–26.

Zupełnie niezależnym komponentem dress code'u szkoły od powyższych zasad jest określenie, co wypada lub nie¹⁴⁵.

Istotne – jak się wydaje – będzie osiągnięcie konsensusu pomiędzy przyzwoleniem społecznym (bardziej może tolerancją władz szkoły) a dążeniem do kanonu wyznaczonego przez wzorzec intensyfikujący doskonałość osoby ubierającej się tak, by zwracać uwagę, czyli osoby podlegającej modzie na wizerunek hipermezmorficzny – idealnie proporcjonalny, silny, zdrowy i aktywny, a także gotowy na działanie¹⁴⁶.

Wizerunek i promocja osobista ujmowana wedle wrokokocentrycznego modelu postrzegania ucznia i nauczyciela łączy się z jeszcze innym elementem autoprezentacji – a mianowicie z wizerunkiem szkoły jako instytucji. Zwłaszcza dotyczy to prezencji nauczyciela, będącego dla otoczenia społecznego kimś w rodzaju promotora firmy. Mówi się tu o takim zjawisku jak reputacja, powstała poprzez długotrwałe komunikowanie się za sprawą wielokanałowych sposobów docierania do konkretnej grupy osób¹⁴⁷ lub wybranej osoby (my będziemy oczywiście kładły nacisk na sposoby oparte na postrzeganiu wrokokowym). Koniecznie trzeba wspomnieć przy tym o komunikacji niewerbalnej – to, w jaki sposób prezentuje się osoba w kontakcie z otoczeniem w tak zwanym pierwszym spotkaniu¹⁴⁸, może się wiązać z pojawieniem się zaufania lub przeciwnie – może budzić niepokój¹⁴⁹. Ubiór zawiera wszak dość pokaźny bagaż semiotyczny, a dbałość o odzienie

¹⁴⁵ W ostatnim czasie np. w telewizjach śniadaniowych rozgorzała dyskusja dotycząca tego, czy wypada, aby do szkoły dziewczęta ubierały się jedynie w getry. I jak zawsze zdania były podzielone, zwolennicy uważają, że ubiór to wygodny i popularny, zaś przeciwnicy grzmia, że nie wypada, bo może to utrudniać skupianie się na lekcji chłopców, gdyż getry są ściśle przylegające do ciała i tym samym podkreślają sylwetkę. Trudno wyrokować zatem, jeśli polaryzacja opinii jest tak znacząca. Istotne pozostaje więc wyznaczenie zasad w sposób możliwy do zaakceptowania przez większość zainteresowanych. Wymaga to jednak negocjacji i poszanowania prawa do własnej opinii, ale też brania pod uwagę poczucia estetyki drugiego człowieka. Warto przeczytać zamieszczone wypowiedzi, a zwłaszcza obejrzeć zdjęcia na stronie: <https://www.papilot.pl/moda/trendy/26785/moda-meskim-okiem-kiedy-nie-mozesz-nosic-legginsow-przeczytaj-dla-swojego-dobra> [data dostępu: 2.04.2019].

¹⁴⁶ Por. A. WYSZOMIRSKA: *Męczyzna w „Elle”. Wzory męskości na sprzedaż*. W: *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*. Red. M. EJSMOND, B. KOSMAŁSKA, M. MENDEL. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 213 i dalsze.

¹⁴⁷ Zob. S.P. MORREALE, B.H. SPITZBERG, J.K. BARGE: *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności*. Tłum. D. KOBYLIŃSKA, P. IZDEBSKI, A. JAWORSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015, s. 62 i dalsze.

¹⁴⁸ Ibidem, s. 181.

¹⁴⁹ Interesujące dla czytelników będzie zapewne sięgnięcie do książki Wadima WOŁOWIKA: *Język ciała uczniów i nauczycieli*. Przeł. N. ŁOZOWA. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1998.

przekłada się na identyfikację miejsca, które w tym stroju reprezentujemy¹⁵⁰. Wiąże się więc z dbałością o reputację szkoły oraz stanowi potencjalną drogę promocji placówki. Wadliwie zastosowany model promocji osobistej działać będzie odwrotnie od zamierzonego celu i wbrew interesowi szkoły. I choć współczesna moda nacechowana została niejednoznacznością, brakiem odniesień do pozycji społecznej, bricolage'ową poetyką, zacieraniem granic stylistycznych, hołdowaniem paradoksowi *poor chic* czy podwójnym kodowaniem znaczeń¹⁵¹, to jednak trudno nie przywołać w tym kontekście myśli Tomasza z Akwinu, dla którego postrzeganie piękna, polegające na właściwej proporcji, musiało być zgodne z celem i odpowiednością¹⁵², którą my rozumieć będziemy jako społeczne przyzwolenie na *dress code* dostosowany do wizerunku szkoły. Dlatego jednym z elementów badania uczyniliśmy ocenę *dress code'u* nauczyciela, której dokonują uczniowie, czyli podmiotowi interesariusze procesu edukacyjnego. Ubiór będą oceniać także wzajemnie sami nauczyciele.

Budowanie wizerunku to także wizualizacja przestrzeni. Ma ono wiele wspólnego z estetyzacją rzeczywistości¹⁵³, która potocznie oznacza upiększanie otoczenia codziennego, i podejmowanie działań zmierzających do tego, by przedmioty używane rutynowo (pragmatyczne, synpraktyczne) jednocześnie budziły przeżycia estetyczne. Dokonuje się ono zarówno przez organizację wewnętrzną, dotyczącą funkcjonowania szkoły jako placówki/przedsiębiorstwa, ale z naszej perspektywy istotniejsza będzie też wizualna marka szkoły jako miejsca. Precyzując markę, rozumiemy ją jako konstrukt symboliczny, na którego zakres składają się: nazwa, określenie, znak, symbol lub wzór (*design*), albo ich kombinacja, „których celem jest zidentyfikować fenomen i odróżnić go od podobnych przez dodanie do niego określonego znaczenia. Marka nie jest produktem – jest tym, co dodaje produktowi znaczenia i wartości oraz definiuje jego tożsamość”¹⁵⁴. Jest komponentem wizualnej prezentacji placówki. Pole owej prezentacji silnie podlega zjawi-

¹⁵⁰ Por. J.W. WIKTOR: *Komunikacja marketingowa. Modele, struktury, formy przekazu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 121.

¹⁵¹ B. HENDERSON, M. DELONG: *Dress in a Postmodern Era: An Analysis of Aesthetic Expression and Motivation*. „Clothing and Textiles Research Journal” 2000, Vol. 18, No 4, s. 237–250.

¹⁵² A. ADUSZKIEWICZ: *Piękno i miłość w myśli filozoficznej św. Tomasza z Akwinu*. „Studia Philosophiae Christianae” 1985, nr 21 (1), s. 5.

¹⁵³ M. GOŁASZEWSKA: *Ontologizacja sztuki – estetyzacja rzeczywistości – kreacjonizm estetyki*. W: *Estetyczne przestrzenie współczesności*. Red. A. ZEIDLER-JANISZEWSKA. Warszawa: Instytut Kultury, 1996, s. 18.

¹⁵⁴ A. ADAMUS-MATUSZYŃSKA, P. DZIK: *Zarządzanie identyfikacją wizualną miejsc przestrzeni publicznej*. „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Zarządzanie” 2015, nr 251 (4), s. 31.

sku estetyzacji, będącej refiguracją wirtualnego pola znaczeń wytwarzanych również przez – niezbędną do tworzenia tożsamości wizualnej – technologię. Jest to kluczowe z uwagi na fakt, iż formy współpartycypacji w zestetyzowanym i co już stało się oczywistością, generowanym i regulowanym elektronicznie świecie, „noszą znamiona *aisthetyczności responsywnej* [...] wiecznie bombardowanej przez bodźce technologiczne samowytwarzającej się *rzeczywistości*”¹⁵⁵. Analiza zjawisk społecznych dowodzi również znaczenia estetyzacji rzeczywistości dla porządkowania relacji interpersonalnych, stosunków międzyludzkich, zbliżając rzeczywistość do sztuki¹⁵⁶. Wynika to zapewne z faktu, że włączenie estetyzacji w wychowanie gwarantuje pojawienie się człowieka uzdolnionego do ekspresji artystycznych i gotowego do „uczestniczenia we wspólnotowym losie”¹⁵⁷.

Wiele miejsca poświęca się tworzeniu stylu wizualnego szkoły, którego celem jest wyróżnienie placówki (np. przez wybór przewodniej barwy), budzenie świadomości marki szkoły wśród uczniów i rodziców, wywoływanie intelektualnych i emocjonalnych asocjacji, a co najistotniejsze – dostarczanie wrażeń estetycznych, spełniających posłannictwo edukacyjne¹⁵⁸.

Szkoła jako miejsce poprzez styl ujawnia swoją wizualną tożsamość, opierając się na konkretnych symbolach, wyrażanych poprzez system identyfikacji wizualnej. Niezbędna staje się zatem specjalnie dedykowana wizualnemu kodowaniu tożsamości szkoły strategia marketingowa, pojmowana jako przydawanie znaczenia i ujawniania specyfiki miejsca, czyli marki miejsca (na który składają się 4 strategie działania: marketing wizerunku, atrakcji, infrastruktury i ludzi)¹⁵⁹. Najpełniej można to ocenić, śledząc strony internetowe poszczególnych placówek.

W naszym opracowaniu przede wszystkim ogniskujemy uwagę na znaczeniach budowanych na podstawie wrażeń wizualnych i te poddamy analizie na podstawie badań empirycznych.

¹⁵⁵ I. LORENC: *Estetyczne problemy późnej nowoczesności...*, s. 11.

¹⁵⁶ M. GOŁASZEWSKA: *Ontologizacja sztuki...*, s. 21.

¹⁵⁷ S. MORAWSKI: *O swoistym procesie estetyzacji kultury współczesnej*. W: *Estetyczne przesłanie współczesności...*, s. 31.

¹⁵⁸ J. FAZLAGIĆ: *Marketing szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2011, s. 106.

¹⁵⁹ A. ADAMUS-MATUSZYŃSKA, P. DZIK: *Zarządzanie identyfikacją wizualną...*, s. 29.

Antropologia interpretatywna jako badanie kultury zastanej Jak poznajemy kulturę wizualną szkoły

Zarysowując obszar eksploracji własnych, za punkt wyjścia uczyniliśmy określenie rozległości, wielowątkowości i niejednoznaczności estetyki, co wynika niejako z wcześniejszych ustaleń. Widzimy ją jako pole dociekań skoncentrowane na wartościach estetycznych, ale jeśli odwołamy się do innej optyki, istotnej z naszego punktu widzenia, czyli socjologii, wówczas uznamy, że estetyka zajmuje się raczej smakiem, modą, stylem życia, ale też atrakcyjnością w relacjach interpersonalnych¹. Antropologia dodaje do tych rozważań kategorię nawyku formułującego kulturę, a także przyzwyczajenia i upodobania utożsamiane z obyczajem². Zatem poszukując właściwego paradygmatu badań, nie mogliśmy wskazać wyraźnych oraz ostatecznych granic i linii demarkacyjnych rozdzielających poszczególne komponenty, jakie należało poddać empirycznej analizie. Dodatkowym utrudnieniem był fakt, że człowiek zawieszony jest w kulturze jako sieci znaczeń i zawieszeniu temu towarzyszą inni członkowie społeczeństwa. Dlatego badając kulturę (w niej mieścimy wszak estetykę szkoły), uznać należy, iż jest ona konstruktem zapełnionym symbolami, stąd jej semiotyczny potencjał i symboliczne zapośredniczenie związku człowieka ze światem.

Podstawą każdej wiedzy – bez względu na sferę, której dotyczy – jest umiejętność interpretowania, powiedzmy: specjalny sposób ekspresji podjętej w kontekście systemów symbolicznych³. Ponieważ sztuka przenosi/trans-

¹ B. DOWGIAŁŁO: *Piękno według socjologów: socjologia estetyki i estetyka życia społecznego*. „Estetyka i Krytyka” 2013, nr 1 (28), s. 44.

² A. BARNARD: *Antropologia. Zarys teorii i historii*. Przeł. S. SZYMAŃSKI. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2016, s. 15–16.

³ C. GEERTZ: „Z punktu widzenia tubylca”. *O naturze antropologicznego rozumienia*. W: IDEM: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. WOLSKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 77.

feruje faktyczność życia, pozwala na przeżywanie i rozumienie „przez człowieka własnej faktyczności jako określonej przez estetyzację i interpretację”⁴, bycie przez niego w świecie jest byciem poddanym autointerpretacji. W tej przestrzeni pojawiają się zachowania, w tym także praktyki wizualne, które stają się elementem wytwarzanej w procesie życia zbiorowego komunikacji, są przekodowywane, dekodowane⁵, stąd naturalne dla ich analizy jest sięgnięcie do antropologii interpretatywnej, a także semiotycznego podejścia do kultury. Celem tego podejścia jest „zdobycie klucza dostępu do konceptualnego świata, w którym żyją ludzie będący przedmiotem naszych badań. [...] analiza kulturowa rozpada się na sekwencję oderwanych od reszty, lecz w sumie tworzących spójną całość, coraz śmielszych wypadów”⁶. To podejście sytuuje się w udostępnianiu „świata pojęć, w którym żyją inni ludzie, będący obiektem naszego zainteresowania”⁷, dokonywanym przez kontakt dialogiczny/dyskursywny.

Pojawia się w tym kontekście jeszcze kategoria doświadczenia, które jako baza orientacyjna i informacyjna skłania do ekspresji, w tym ukierunkowanej na komunikowanie siebie innym. Cała aktywność estetyczna człowieka – w tym sztuka i działalność kulturalna – opiera się na imperatywie wypowiedziania się, wyrażania siebie (w tańcu, obrazie, kreowanej roli czy tworzonym tekście). Estetyczne doświadczenie jest waloryzowane jako swoista wartość⁸ i legitymizowane przez ciągłość intercielesnego, uczuciowego, ale też kulturowego porozumienia pomiędzy „doświadczającymi, konstytuowanymi w toku owych doświadczeń podmiotami”⁹. Co więcej, doświadczenie estetyczne to nie tylko czysto bierne przyjmowanie czegoś, co oddziałuje z zewnątrz, należy je zatem postrzegać i opisywać równocześnie jako *rezultat* (*Leistung*)¹⁰, dlatego że zawartość estetyczna dopiero w nim się tworzy.

Zasadne okazało się przeto odniesienie głównego nurtu poszukiwań badawczych tego opracowania do wspomnianej interpretacji antropologicznej,

⁴ I. LORENC: *Estetyczne problemy późnej nowoczesności*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2014, Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce, s. 14.

⁵ W. KRUSZELNICKI: *Od interpretowania kultur do interpretowania kultury antropologicznej*. „Kultura i Historia” 2009, nr 16, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archiwes/1486> [data dostępu: 18.05.2017].

⁶ C. GEERTZ: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przeł. M.M. PIECHACZEK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 40.

⁷ C. GEERTZ: *Thick description, Toward an interpretative theory of Culture*. In: IDEM: *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books, 1973, s. 5.

⁸ R. INGARDEN: *Przeżycie estetyczne i jego przebieg*. W: IDEM: *Przeżycie – dzieło – wartość*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1966, s. 53 i dalsze.

⁹ I. LORENC: *Estetyczne problemy późnej nowoczesności...*, s. 7.

¹⁰ R. BUBNER: *Doświadczenie estetyczne*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005, s. 43.

gdyż jest ona – jak przekonuje Clifford Geertz – „konstruowaniem odczytania tego, co się dzieje”¹¹. Nie można pominąć jeszcze przy budowaniu zrębów działań badawczych konotacji antropologii kognitywnej, zakładającej, że kultura jest skonfigurowana z psychologicznych struktur, którymi posługują się jednostki (ale też grupy) podczas kierowania swoimi zachowaniami.

Biorąc pod uwagę heterosemiotyczność zjawisk wizualnych oraz postępując zgodnie z istotą zwrotu postmodernistycznego i koincydentnym mu przyzwoleniem na *zmącenie gatunków*¹², postanowiliśmy lokalizować kontekst rozważań w sposób łączący w sobie rozmaite perspektywy i paradygmaty, jedynie całościowość wydaje się bowiem zasadną metodą postępowania w penetracji tak wysublimowanego obszaru, jakim jest estetyka. Chodzi bowiem o znaczenia odkrywane¹³. Dodajmy: odkrywanie dokonywane jest wszelkimi dostępnymi nam strategiami, które pozwalają rozumieć otoczenie i nasze w nim miejsce, gdyż kultura – jak się wydaje – najważniejszych kwestii nie porusza wprost, ukrywając znaczenie (*implicite meanings*) i zmuszając odbiorców oraz twórców do wysiłku eksploracji¹⁴.

Dokonujemy głównie opisu stanu kultury wizualnej szkoły i czynimy to trochę tak, jakbyśmy brały udział w pracach archeologicznych, gdyż opieramy się w przeważającej części na dokumentach sporządzonych przez informatorów, uczniów, nauczycieli, chcąc ukazać specyfikę tworzonej przez nich kultury. Niezwykle cenne okazało się dla nas opisanie drogi badacza dokonanej przez Wojciecha Micherę, którą przytoczymy w większym fragmencie, gdyż jest – jak się wydaje – kwintesencją postępowania, jakie podjęliśmy. Badacz dokumentujący wycinek rzeczywistości, artefakty w odroczeniu czasowym,

kieruje się rzeczą jasną swoją wiedzą i doświadczeniem; wybór więc tego, co rejestruje, wiąże się w pewnym stopniu z **dlaczego**, czyli ze strategią „czytelniczą” – przypadkowe ślady zamieniają się w ten sposób w dyskurs, „rzeczy” zaś tworzą „tekst”. Ponieważ „doświadczenie” nie zawsze daje się odróżnić od badawczego „życzenia” albo „pragnienia”, można uznać, że w jakiejś mierze odpowiada ono performantycznej sile „intencji” u odkrywcy¹⁵.

¹¹ C. GEERTZ: *Interpretacja kultur...*, s. 33.

¹² C. GEERTZ: *O gatunkach zmąconych. (Nowe konfiguracje myśli społecznej)*. Przeł. Z. ŁA-PIŃSKI. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Red. R. Nycz. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1997.

¹³ C. GEERTZ: *Opis gesty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*. W: IDEM: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje...*, s. 19.

¹⁴ M. DOUGLAS: *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*. Tłum. E. KLEKOT. Kęty: Wydawnictwo M. Derewiecki, 1999, s. 21.

¹⁵ W. MICHERA: *Śmierć obrazu. „Konteksty. Antropologia kultury. Etnografia. Sztuka”* 2010, nr 1 (288), s. 3.

Michera przywołuje też istotę badanych *hrönirów*, czyli przedmiotów zagubionych i odnalezionych, a przez to ponownie odczytanych, za Jorge Luisem Borgesem powie, że „różnią się od samych siebie sprzed zagubienia”¹⁶. To, co opisujemy, przez to, że było wytworem innego badacza, zyskuje nowe odczytanie, modyfikujące wyjściową tożsamość. Staje się niezależnym bytem, wprzęgniętym przez nas w budowanie wizerunku szkoły i podmiotów edukacyjnych usytuowanych w kulturze wizualnej.

Dodajmy, że w badaniach tego rodzaju analiza penetruje w głąb przedmiot badań, wnika w jego wnętrze – podejmowana jest w jej wyniku interpretacja tego, czym już zajmowali się informatorzy lub „czym sądzymy, że się w istocie zajmują”¹⁷. Zaś uzupełnia powyższą penetrację systematyzacja danych. Pojawiają się w tej analizie kulturowej także momenty odgadywania znaczeń, podejmowania domysłów, po czym dokonana zostanie ich ocena, wyciąganie wniosków i wreszcie ich objaśnianie¹⁸. Pośród tej procedury poczesne miejsce zajmą również indywidualne doświadczenia badacza, mające zarówno wymiar pospolity, jak i nacechowany doniosłością, na którym rys zasadniczy odcisnie sposób, w jaki formułuje on poczucie własnej tożsamości, będące w dychotomicznym rozdarciu pomiędzy zachowaniem poczucia jednostkowości i niepowtarzalności¹⁹ a unifikacją z doznaniem innych. Roger D. Abrahams akcentuje, że stykamy się z typami dwojakiego rodzaju doświadczeń: prywatnymi, ilustrującymi działanie jednostki, oraz z pospolitymi, będącymi konwencjonalnie wyuczonymi wzorami kulturowego zachowania poddanego interpretacji, pozwalającej na ich zrozumienie przez innych. „Jesteśmy poszukiwaczami doświadczeń, zawsze przygotowując się na znaczące działania, które mogą uczynić życie intensywniejszym, jeżeli pozostaniemy otwarci na to, co nowe”²⁰, ponieważ zachodzi tu zależność wzajemnego konstytuowania się podmiotu i świata (oraz jego nowości) rozumianego fenomenologicznie, człowiek niejako staje się wraz ze światem²¹.

Wiodącą metodą gromadzenia doświadczeń dla antropologii jest etnografia, polegająca na nadawaniu ludzkim działaniom znaczenia, przy próbie nacechowania ich również intencją. Stosuje formułę opisu zageszczonego, zapożyczonego przez Clifforda Geertza od przedstawiciela brytyjskiej

¹⁶ J.L. BORGES: *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, za: W. MICHERA: *Śmierć obrazu...*

¹⁷ C. GEERTZ: *Interpretacja kultur...*, s. 30.

¹⁸ Ibidem, s. 35.

¹⁹ R.D. ABRAHAMS: *Doświadczenie zwyczajne i niezwykłe*. W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*. Red. V.W. TURNER, E.M. BRUNER. Przeł. E. KLEKOT, A. SZUREK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, s. 59–60.

²⁰ Ibidem, s. 60.

²¹ I. LORENC: *Estetyczne problemy późnej nowoczesności...*, s. 7.

filozofii analitycznej Gilberta Ryle'a²². Przy czym Geertz podejmuje trud doszukiwania się w ludzkich działaniach znaczeń oraz postaw propozycyjnych, przy jednoczesnym dążeniu do uwalniania się ze sztywnego i pętającego eksplorację gorsetu teorii. Poprzez opis zagęszczony jednak nigdy nie jesteśmy w stanie w pełni i w sposób skończony przeniknąć sieci tego, co znaczące. Dlatego opiera się na założeniu konieczności rewidowania własnej metody opisu czyjegós zachowania i dystansowania się wobec powstałych dotąd wizji i konstatacji²³.

W naszej pracy umieścimy pojęcie kultury wizualnej w wybranym polu analiz, a mianowicie w doświadczaniu rzeczywistości przez nauczycieli i uczniów, ich autoprezentacji, gdyż drugą podstawową ideą dla naszych rozważań stanie się myśl Luigiego Pareysona wskazująca, iż estetyka winna być namysłem nad doświadczeniem, które poddane zostanie interpretacji, aby dokonać zdefiniowania jego znaczeń i zbadać sens²⁴.

W naszym opracowaniu dokonamy zatem implementacji obu wymienionych koncepcji na grunt estetycznie ujmowanej semiotyki szkoły, co będzie inicjacją procesu wypełniania luki w dociekaniach dotyczących kultury szkoły w jej estetycznym, wizualnym wymiarze.

Antropologia, zajmując się człowiekiem jako istotą społeczną i twórcą kultury, skupia swoje zainteresowania wokół wszelkich zjawisk kulturowych, a jej celem jest zrozumienie kultury jakiejś społeczności. Dzieje się tak za sprawą dogłębnego opisu funkcjonowania tej społeczności ze wszystkimi prawidłowościami, łącznie z powszednimi oraz bez redukcji osobliwości. Korzystając z interpretatywnej idei antropologii, posłużymy się analizą wiedzy, którą posiadają nasi badani, niejako ich myślą potoczną, będącą interpretacją doświadczenia prywatnego²⁵. Dokonujemy głównie opisu stanu kultury wizualnej szkoły, opierając się w przeważającej części na dokumentach sporządzonych przez informatorów (uczniów, nauczycieli), chcąc ukazać specyfikę tworzonej przez nich kultury. Procedura badania oparta na analizie tekstów-dokumentów jest podstawą etnografii, charakteryzuje ją swoisty rodzaj intelektualnego wysiłku, który przedstawia obraz kultury w jej „dzianiu się”. Przedstawienie to zaś zmierza do szczegółowego ujęcia rzeczywistości. Wysiłek badawczy przybiera kształt komponowania opisu

²² Gilbert Ryle omawia problem opisu zagęszczonego w esejach *Thinking and reflecting* oraz *The thinking of thoughts*, zamieszczonych w: G. RYLE: *Collected Papers*. Vol. 2: *Collected Essays 1929–1968*. London–New York: Routledge, 1990.

²³ Pisz o tym: A. ZAPOROWSKI: *Opis zagęszczony a kryzys przedstawienia – przypadek antropologiczny*. „*Studia Semiotyczne*” 2010, nr 27, s. 173–176.

²⁴ L. PAREYSON: *Estetyka. Teoria formatywności*. Tłum. K. KASIA. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2009.

²⁵ R.D. ABRAHAMS: *Doświadczenie zwyczajne i niezwykle...*, s. 60.

gęsto²⁶, pozwala on na ukazanie zjawiska poddanego deskrypcji z możliwie wielu perspektyw, uwzględniając kontekst kulturowy, określający sens i znaczenia.

2.1. Hermeneutyczna analiza

skupiona na strumieniu dyskursu społecznego

Wiedza lokalna

Opis gęsty

Antropolodzy, zajmując się człowiekiem jako istotą społeczną i twórcą kultury, ogniskują swoje zainteresowania wokół wszelkich zjawisk kulturowych²⁷, a celem zaś antropologii jawi się zrozumienie kultury jakiejś społeczności za sprawą dogłębnego jej przedstawienia w postaci opisu obejmującego funkcjonowanie ze wszystkimi prawidłowościami, tymi powszednimi, ale też bez redukowania osobliwości²⁸. Kultura w swej potencjalności samoopisuje się, jest zjawiskiem noszącym własne wykładnie sensu, które mogą być obiektami obserwacji i interpretowania antropologicznego. Wykładnie te winny uwzględniać interpretacje ludzi jako przedstawicieli kultury i wytwarzane przez nich konteksty lokalne znaczeń²⁹. Clifford Geertz stanowczo zaznacza dwie rudymentalne kwestie dotyczące warunków stanowiących swego rodzaju wytyczne dla zajmowania się antropologią kultury, po pierwsze uznaje, że pragnąc zrozumieć specyfikę danej dyscypliny, należy rozpocząć od przyglądania się praktykom, którzy naprawdę działają na jej polu³⁰. Po drugie przestrzega, iż

nie możemy przeżyć życia innych ludzi i źle jest próbować to czynić. Możemy tylko słuchać, co oni sami mówią o swoim życiu poprzez słowa, obrazy i działania [...] cokolwiek odczuwamy wobec życia

²⁶ P. KASPRZYK: *Opis gęsty Geertza – teoria i praktyka*, <http://etnolodzy.pl/artykuly/item/38-opis-gesty-w-teorii-i-praktyce> [data dostępu: 2.02.2017].

²⁷ W.J. BURSZA: *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksja*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2004, s. 23.

²⁸ R. BOMBA: *Opis gęsty. Charakterystyka metody badawczej*, <http://rbomba.pl/archives/105> [data dostępu: 5.05.2017].

²⁹ K. MAJBRODA: *Antropologia interpretatywna Clifforda Geertza – ucieczka dyscypliny w tekstowy świat? W: Clifford Geertz a hybrydowa wersja antropologii interpretacyjnej*. Red. A.A. SZAFRAŃSKI. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2011, s. 49–80.

³⁰ C. GEERTZ: *Interpretacja kultur...*, s. 19.

innych osób, dochodzimy do tego dzięki zastosowanym przez nie środkom wyrazu³¹.

Tak zarysowana specyfika analizy wypowiedzi pozyskanych w toku badań antropologicznych, a dotyczących doświadczeń informatorów, będących pewnego rodzaju odczuwaniem życia³², przenosi nas w stronę hermeneutyki, rozumianej jako teoria interpretacji służącej rozumieniu i wyjaśnianiu rozmaitych form symbolicznych, konstytuujących sens ludzkiego życia i jego zawartość. Interpretacja³³ pojmowana więc będzie jako metoda prowadząca do zrozumienia, a może bardziej powinniśmy sprowadzić ją do uświadamiania sobie sensu znaków, konstytuujących symbole. Jeśli odnosimy się w niej do narracji (dodajmy: prowadzonej rozmaitymi środkami wyrazu, także obrazowymi, takimi jak fotografia czy rysunek) uznajemy wówczas, że mamy do czynienia z analizą semiotyczną, czyli hermeneutyką. Dla semiotyki rozumienie może oznaczać *wyczuwanie czegoś* i wówczas mówimy o poszukiwaniem sensie intuicyjnym, może wskazywać jednak również na *uświadamianie sobie czegoś*, co będzie ustalało sens identyfikacyjny, wreszcie *usprawiedliwianie czegoś* (takie postępowanie zawiera sens indyferencyjny) czy *znaczenie czegoś czymś*, co stanowi sens inskrypcyjny³⁴. Zajmując się badaniem kultury, zasadniczym momentem koncentracji stanie się sens identyfikacyjny, przyjmujący rozmaite konteksty eliptyczne: rozumienie natury (sens esencjonalny); konstrukcji (sens strukturalny); horyzontu (sens funkcjonalny); racji (sens kauzalny); typu (sens kategorialny) i wreszcie strategiczne rozumienie sensu, co ma wymiar konceptualny³⁵. Sięgamy w tym miejscu jeszcze do myśli Wilhelma Diltheya i za obiekt dociekań przyjmujemy wszelkie wytwory/ekspresje dostarczone przez informatorów, które stają się polem „wżywania się” w obcy, subiektywny świat³⁶, co pozwala na rozumienie innych. Oba wyłonione wyżej procesy: rozumienia i wyjaśniania stanowią zaś styyczny i symultaniczny sposób badania zjawisk humanistycznych³⁷.

³¹ IDEM: *Zdobywając doświadczenia, autoryzując siebie*. W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza...*, s. 393.

³² Ibidem, s. 395.

³³ J.J. JADACKI: *Metodologia i semiotyka. Idee – metody – problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper, 2010, s. 42.

³⁴ K. KRASOŃ, L. KONIECZNA-NOWAK: *Sztuka – terapia – poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016, s. 88.

³⁵ Ibidem.

³⁶ J. CLIFFORD: *On Ethnographic Authority*. „Representations” 1983, No 2, s. 118–146.

³⁷ J. GNITECKI: *Wstęp do ogólnej metodologii w naukach pedagogicznych*. T. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2006, s. 181.

James Clifford zauważa, że badacz – w rozumieniu Geertza – bazując na swoich kompetencjach empatycznych, i wierząc w ich swoistą nieograniczoność, podejmuje się opisywania zjawisk, używając optyki badanego³⁸. Badany zostaje poddawany aktywowizowaniu i nawet emancypacji, zdaje sobie z tego sprawę, ponieważ staje się uczestnikiem *etnografii współpracującej* (*collaborative ethnography*)³⁹. To badany „tubylec” dokonuje interpretacji pierwszego stopnia⁴⁰.

Siła interpretacji – co szczególnie chcemy podkreślić, posiłkując się systematycznie i intencjonalnie ideami Geertza – nie może być posadowiona jedynie na ich zawartości czy pewności przedstawień. Badacz powie, że „nic nie przyczyniło się w większym stopniu do zdyskredytowania analizy kulturowej niż konstruowanie nienagannych opisów formalnego porządku, w którego rzeczywiste istnienie nikt tak naprawdę nie jest skłonny wierzyć”⁴¹. Antropolog powinien więc, badając kulturę, raczej zgłębiać wiedzę, którą posługują się badani⁴², interpretować ją, uznając, iż należy ona do zasobu *wiedzy lokalnej*. I taką interpretację zasobów lokalnych uznaje się za powołanie antropologii kulturowej⁴³. Pamiętać przy tym trzeba, że z interpretowalnością stykamy się jedynie wówczas, gdy wypowiedź można zrozumieć, rozumienie zaś (jak w przypadku każdego predykatu mentalnego) można zaklasyfikować w postaci sensów⁴⁴: habitualnego (odnoszonego do pewnej dyspozycji), aktualnego (ponieważ może nazywać wydarzający się akt), i wreszcie procesualnego (kiedy służy oznaczeniu serii aktów i ich przebiegu, bądź stawania się).

Podstawowy zarzut formułowany wobec myśli, by badać ekspresje/wypowiedzi na drodze hermeneutycznej, wynika ze zderzenia paradygmatów epifanicznych i metodolatricznych⁴⁵, zaś zasadniczym napięciem między

³⁸ J. CLIFFORD: *O autorytecie etnograficznym*. W: IDEM: *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*. Tłum. E. DŻURAK, J. IRACKA, E. KLEKOT, M. KRUPA, S. SIKORA i M. SZNAJDERMAN. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000, s. 29–63.

³⁹ L.E. LASSITER: *The Power of Kiowa Song. A Collaborative Ethnography*. Tucson: University of Arizona Press, 1998.

⁴⁰ C. GEERTZ: *Opis gesty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury...*, s. 30.

⁴¹ IDEM: *Zmącone gatunki. Nowa formuła myśli społecznej*. W: IDEM: *Wiedza lokalna...*, s. 33.

⁴² R. BOMBA: *Opis gesty. Charakterystyka metody badawczej...*

⁴³ Z. PUCEK: *Wstęp. Clifford Geertz i antropologiczny Zeitgeist. Wejście w antropologię: gest w stronę konkretnego*. W: C. GEERTZ: *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*. Przeł. Z. PUCEK. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2003, s. 21.

⁴⁴ J.J. JADACKI: *Metodologia i semiotyka...*, s. 42.

⁴⁵ Pierwszy o niebezpieczeństwach ortodoksyjnego traktowania dychotomii epifanii i metodolatrii w badaniach społecznych pisał Zbigniew KWIECIŃSKI w: *Przedmowa. Mię-*

nimi jest niepokój pola *Geisteswissenschaften* wobec *Naturwissenschaften* wynikający z miejsca zlokalizowania elementu personalnego. Scjentyzm obawia się braku obiektywności, a hermeneutyka i *science humaine* hołdują subiektywności. Pozostaje jednak owa napięciowa wątpliwość, czy badacz i informator potrafią być bezwzględnie obiektywni, powtarzalni, dokładni czy sprawdzalni, by jako źródło analiz oferować nie zbiór opowiadań, a materiał o wartości naukowej⁴⁶. Nie uzurpujemy sobie w żadnym razie prawa do dokonywania waloryzacji i rozstrzygania przywołanej dychotomii, a raczej oprzemy swoje całościowe ujmowanie podejść badawczych dotyczących estetyki, szczególnie na koncepcji Wolfganga Welscha. Ów badacz estetyki podkreśla błędność twierdzenia, że współcześnie postulowana jest prosta negacja idei *jedności* i *całości*, a celem poszukiwań badawczych staje się ewolucja ich pojmowania, prowadząca do otwarcia a nie eliminacji⁴⁷. Całościowe ujmowanie zjawisk mieści w sobie założenie elastyczności i otwarcia właśnie na odmienność, która bogaci, a nie ogranicza. Jedność, wizualizowana na kształt kuli, obrazuje coś doskonałego, ale to nie jest wystarczające dla współcześnie prowadzonych badań, niezbędna bowiem okazuje się raczej wciąż stająca się/formułująca sieć powiązań, gotowa na przyjęcie tego, co nowe i inne, a zarazem aktywnie włączająca kolejne elementy w sferę swojego oddziaływania⁴⁸.

Wróćmy jednak do istoty wiedzy lokalnej, będącej jedynym wiarygodnym i osiągalnym horyzontem etnograficznego poznania. W niej zasadniczym komponentem jawi się myśl potoczna, będąca interpretacją doświadczenia prywatnego⁴⁹, bezpośredniego lub stanowi swoistą głosę do niego. Jej lokalność związana jest z codziennością ujmowaną fenomenologicznie, przy czym w przyziemnych strukturach i na pozór trywialnych myślach poszukiwać będziemy klucza do pogłębionej refleksji dotyczącej „tajemnic egzystencji”⁵⁰. Nie jest ona wychwytywana przez umysł spontanicznie, ale jest dlań za-

dzy metodolatrią a epifanią. W: M.B. MILES, A.M. HUBERMAN: *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2000. Warto też przywołać wypowiedzi Jerome’a Brunera wskazujące na napięcie w badaniach psychologicznych, odrzucających interpretatywizm: J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2006, s. 156–161.

⁴⁶ C. GEERTZ: *Zastane światło...*, s. 120.

⁴⁷ W. WELSCH: *Zur Aktualität ästhetische Denkens*. In: IDEM: *Ästhetische Denken*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1989, s. 16.

⁴⁸ M. WILLEMS-PISAREK: *Teza W. Welscha o modelowej roli sztuki dla współczesnej rzeczywistości i myśli filozoficznej na tle inspiracji późną filozofią L. Wittgensteina*. „Sztuka i Filozofia” 2003, nr 22/23, s. 236.

⁴⁹ R.D. ABRAHAMS: *Doświadczenie zwyczajne i niezwykle...*, s. 60.

⁵⁰ C. GEERTZ: *Myśl potoczna jako system kulturowy*. W: IDEM: *Wiedza lokalna...*, s. 84.

daniem, umysł – wyposażony w założenia z góry ustalone – dochodzi do niej⁵¹. Myśl potoczna jest dostępna, ponieważ przedstawia sprawy takimi, jakimi są, bez udziwnień, przez co badacz potrafi nie tylko uchwycić zdroworozsądkowe i nasuwające się naturalnie wnioski, ale też je zaakceptować⁵². Dodatkowo wiedza potoczna jest heterogeniczna, nie możemy jej skatalogować, ale możemy jej zintegrowany porządek odkryć i pojęciowo sformułować⁵³.

Geertz wskaże, że myśl potoczna jest

[...] systemem kulturowym, choć zwykle słabo zorganizowanym, i opiera się na takich samych podstawach jak wszelkie inne systemy: na przeświadczeniu o jego wartości i słuszności tych, którzy w nim tkwią. Tutaj, podobnie jak wszędzie, wszystko jest takie, jakie je uczynimy⁵⁴.

Stąd tak zasadnicze znaczenie przypisuje się zaangażowaniu badacza⁵⁵, tkwiącym w przełożeniu doświadczenia na formę tekstową⁵⁶. Możemy powiedzieć, że wiele zależy od jego kunsztu, osobowości, stylu opisu czy bardziej sprawności pisarskiej, ponieważ znalezienie w obrębie opisu przestrzeni dla siebie, odzwierciedlającego dwoistość spojrzenia intymnego i chłodnego oszacowania, staje się nie lada wyzwaniem⁵⁷. Mówi się nawet w tym kontekście o sztuce badania i narracyjnej interpretacji danych⁵⁸ (nawet przyjmując ich dalece posunięty relatywizm), ale równie ważne znaczenie przypisywane jest warunkowemu zaufaniu ze strony czytelnika, które zależy wprost od tego, czy on sam się w tym napisanym tekście zdoła rozpoznać⁵⁹.

Badacz posługujący się opisem gęstym zmierza do uchwycenia zjawiska z możliwie wielu perspektyw, uwzględniając kontekst kulturowy, określający sens znaczenia. Opis gęsty przez jak najdokładniejszą deskrypcję zaistniałej rzeczywistości dostarcza materii, tworzywa, które może posłużyć do kon-

⁵¹ Ibidem, s. 91.

⁵² Ibidem, s. 98.

⁵³ Ibidem, s. 99.

⁵⁴ Ibidem, s. 84.

⁵⁵ C. GEERTZ: *Zastane światło...*, s. 55.

⁵⁶ J. CLIFFORD: *On Ethnographic Authority...*, s. 118–146.

⁵⁷ C. GEERTZ: *Być tam*. W: IDEM: *Dzieło i życie. Antropolog jako autor*. Tłum. E. DŻURAK, S. SIKORA. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2005, s. 21.

⁵⁸ K. MAJBRODA: *Wpływ zwrotu interpretatywnego na metody badań jakościowych, czyli remodelowanie antropologicznych praktyk badawczych pod wpływem kategorii literaturoznawczych*. „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 2015, nr 1(22), s. 45–68.

⁵⁹ Z. PUCEK: *Wstęp. Clifford Geertz i antropologiczny Zeitgeist...*, s. XXI.

struowania późniejszej antropologicznej egzegezy poznawanego wycinka kulturowej rzeczywistości⁶⁰. Jest interpretacją sprzyjającą porozumieniu oraz komunikacji, dlatego że ujmuje kulturę jako pewien kontekst, a w kontekście tym działania nabierają sens. Dzieje się tak przez to, że analiza działań podejmowanych przez aktorów społecznych dotyczy głównie sensów, jakie zdają się oni sami przypisywać im w określonych okolicznościach. Przy czym Clifford Geertz zastrzega, że opis gęsty nosi w sobie znamiona fikcji (od łacińskiego określenia *fictio*) świadomie tworzonej/skonstruowanej/ ukształtowanej przez antropologa⁶¹. Jest więc metodą badawczą niejako spowinowacaną z działaniem kreacji literackiej, ponieważ świadomie wytwarza przedstawienia. Wśród charakterystycznych cech badań antropologicznych posługujących się opisem gęstym wymienia się: interpretatywny charakter, analizę skupioną na strumieniu dyskursu społecznego, utrwalenie tego, co w „ulotności” dyskursu zostało powiedziane (zrobione), a także ograniczoną liczbę badanych (skala mikro)⁶². Dodać by chyba należało jeszcze jedną cechę, a mianowicie otwartość, bowiem – jak każdy tekst – opis gęsty oddala się, autonomizuje się wobec swego autora i jego intencji, oczekuje wciąż na nowe interpretacje ze strony kolejnych czytelników, rozmówców, do których jest kierowany, ponieważ wszystkie przekazy są przedmiotem wymiany⁶³. Co więcej – podążając za myślą Paula Ricoeura –

głęboka semantyka tekstu nie jest tym, co autor zamierzał powiedzieć, ale tym, czym dany tekst mówi, tzn. jest nieostensywnym odniesieniem tekstu. A nieostensywne odniesienie tekstu jest pewnym rodzajem świata otwartego przez głęboką semantykę tekstu [...]. To, co przyswajamy sobie [...] nie jest obcym doświadczeniem, ale mocą ujawniania świata, który stanowi odniesienie tekstu⁶⁴.

Czytelnik dosięga rozumienia, wychylając się poza horyzont sytuacji egzystencjalnej samego piszącego tekst. Dlatego tak istotne okazuje się niemal demonizowanie gęstości tekstu, aby stał się on polem do dalszego jeszcze odkrywania znaczeń, dokonywanego przez kolejnych odbiorców.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ R. BOMBA: *Opis gęsty. Charakterystyka metody badawczej...*

⁶² Ibidem.

⁶³ P. RICOEUR: *Model tekstu: działanie znaczące rozważone jako tekst*. Przeł. J. FALKOWSKA. „Pamiętnik Literacki” 1984, nr 75 (2), s. 330.

⁶⁴ Ibidem, s. 351.

2.2. Założenia badawcze – koncepcja eksploracji własnej

Na badania – także interdyscyplinarne – wciąż czekają rozmaite przestrzenie rzeczywistości – w tym estetyka, style życia czy moda. Geertz uznaje, że m.in. te przestrzenie są najeżone niebywałym potencjałem poznawczym, ale niejako zakodowanym w postaci manuskryptu napisanego w obcym dla odbiorcy języku, pełnym uproszczeń, bez skonwencjonalizowanego systemu znaków graficznych, które zespalają się z odpowiednim fonematem/dźwiękiem, ale raczej będącego zbiorem przykładów – dodajmy ulotnych – zachowań⁶⁵. Takie ujęcie nie ułatwia planowania eksploracji, ponieważ badania skoncentrowane na interpretatywizmie, również dotyczące dociekań niniejszej książki, jednocześnie nacechowane etnograficznie – raczej wymagają dość hybrydycznej aktywności – jak powiedziałby James Clifford. Aktywność ta to – oczywiście – pisanie, ale też kolekcjonowanie, niemal kolaż powstały z wielowątkowej, nakładającej się na siebie pojęciowej struktury. Powołujemy w tym miejscu konstrukt niosący w sobie dociekanie interdyscyplinarne czy nawet transdyscyplinarne (które okazuje się współcześnie koniecznością⁶⁶). Transdyscyplinarność „kieruje postrzeganiem i rozwiązywaniem problemów, ale nie umacnia się w jakichś stałych formach teoretycznych – ani w fachowych czy dyscyplinarnych, ani też w holistycznych ramach”⁶⁷. To – przynajmniej dla niektórych badaczy (choćby George’a E. Marcusa) – jest zasadniczy walor badań, umożliwia bowiem dopuszczenie alternatywnych ram eksploracyjnych i kategorii, za sprawą których problemowe obszary, dotąd analizowane tradycyjnie, zostaną na nowo poddane namysłowi⁶⁸. Píše na ten temat dość przekonująco Krzysztof Maliszewski. W jego ujęciu transdyscyplinarność to nie trywialne sumowanie wiedzy o określonym obszarze,

lecz punktowe pogłębianie i nasycanie różnicą zagadnienia przez translokację kategorii, teorii i tekstów, z myślą o jakiejś zasadzie łączącej,

⁶⁵ Zob. J. BARAŃSKI: *Etnologia i okolice. Eseje antyperyferyjne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 63.

⁶⁶ A. ZEIDLER-JANISZEWSKA: *Visual Culture Studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? O kierunkach zwrotu ikonizacyjnego w naukach o kulturze*. „Teksty Drugie. Sztuki, media i zwrot ikonizacyjny” 2006, nr 4, s. 10.

⁶⁷ J. MITTELSTRAß: *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag, 2001, s. 118.

⁶⁸ G.E. MARCU: *Wymogi stawiane pracom etnograficznym w obliczu ogólnoświatowej nowoczesności końca dwudziestego wieku*. Przekł. S. SIKORA. W: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*. Oprac. M. KEMPNY, E. NOWICKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 121.

o energetycznym *arché*, które ze zbioru elementów, sił i wymiarów tworzy *całość*. Transdyscyplinarność – przemieszczając dyskurs ponad tradycyjnymi naukami – szuka strukturalnych perspektyw, punktów widzenia pozwalających ustalać sensowne *konstelacje znaczeń*⁶⁹.

Mówi się nawet o mieszaniu gatunków czy promowaniu polifonii i impresjonizmu w czytaniu źródeł (*polyphonic, impressionistic readings*)⁷⁰. Koresponduje z takim podejściem stanowisko Clifforda Geertza, który, czerpiąc z idei Clyde'a Kluckhohna, odwołuje się do licencjonowanego kłusownictwa intelektualnego, polegającego na zapożyczaniu przez jedną dyscyplinę przestrzeni namysłu z innych obszarów. Lech Witkowski wpisuje się w taką strategię zapożyczania, nazywając ją *pasożytowaniem w kulturze*, które proponuje pojmować jako żywienie się „życiodajnymi impulsami”⁷¹ czerpanymi z niej. Efektem jest swoisty *tuning* wyjściowej dyscypliny, co pozwala uzyskać nową jakość za sprawą redefiniowania bazy teoretycznej, ale też odświeżenia strategii eksploracyjnych. Uzyskuje się wówczas nie do przecenienia wolność badawczą, ucieczkę od

obowiązku taksonomicznej nieskazitelności, jako że nikt już obowiązкови temu sprostać nie zdoła, uczeni uważający się za przynależnych naukom społecznym (lub behawioralnym, humanistycznym czy kulturowym) uzyskali swobodę w formułowaniu swych zadań zgodnie z koniecznością wewnętrzną, nie zaś w myśl panujących koncepcji na temat tego, co powinien, a czego nie powinien robić badacz⁷².

Co więcej, osoba badacza jest władna, by „ustalić *ex post* związek swego działania z dyscyplinami pokrewnymi”⁷³. My powiemy, że także uzyskuje nową perspektywę postrzegania strategii badań.

Zatrzymajmy się przeto na strategiach właśnie, odwołując się do pewnej dwutorowości w naukach społecznych badających zachowania, pomieszczonej na kontinuum pomiędzy podejściami/modelami *emic* i *etic*, a zarysowanej przez Kennetha Lee Pike'a. Odnosi się on oczywiście do zjawisk

⁶⁹ K. MALISZEWSKI: *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, nr 1 (2), s. 24.

⁷⁰ M. DE LAINE: *Fieldwork, Participation and Practice. Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*. London: Sage Publications, 2000, s. 183 i dalsze.

⁷¹ L. WITKOWSKI: *Decentryjne dylematy w edukacji*. W: IDEM: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesności. Tryptyk edukacyjny*. T. 1. Warszawa: Wydawca Instytut Badań Edukacyjnych, 2007, s. 66.

⁷² C. GEERTZ: *O gatunkach zmaconych (nowe konfiguracje myśli społecznej)*. Przeł. Z. ŁAPIŃSKI. „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1990, nr 2, s. 115.

⁷³ Ibidem.

językowych (wszak jest lingwistą)⁷⁴ i swoistej dualności pojęć *phomemic* i *phonetic*. Łukasz Sułkowski⁷⁵ proponuje, by dla badania kultury dokonać nowego odczytania tych pojęć – *emic* zarezerwowane zostałyby dla paradygmatu interpretatywno-symbolicznego oraz hermeneutyki i fenomenologii. U podstaw tego założenia jest partycypacja oznaczająca, że badaczem staje się uczestnik kultury (*insider*), a skoro tak, to sytuujemy namysł w kategoriach opisu gęstego czy teorii ugruntowanej. Z kolei *etic* tkwi w odmiennym, bo neopozytywistycznym paradygmacie i hołduje postulatowi dążenia do obiektywizmu i neutralności aksjologicznej. Badacz jest jedynie dystansującym się obserwatorem (*outsider*). Ciekawe odniesienia znajdziemy w publikacjach zajmujących się relacją z polemiki narosłej wokół polaryzacji *emic* i *etic*⁷⁶, choć dla nas kluczowe jest stanowisko Geertza, który poszukiwał pól porozumienia pomiędzy różnymi stanowiskami i uznawał, że zamiast konfrontatywności i myślenia „o czarownicach i czarach” warto szukać koincydencji tych odmiennych punktów patrzenia na orientację. Co więcej, nazywa sztuką umieszczenie relacji *insidera* w świetle dystansowych badań w celu uchwycenia interesujących nas cech życia społecznego.

Przy obecnym stanie wiedzy – co podkreśla Łukasz Sułkowski – trudno uznać, że któraś z orientacji (*emic/etic*) jest doskonalsza w rozumieniu trafności czy rzetelności metodologicznej. Dlatego postuluje on użyteczniejsze poznawczo stosowanie pluralizmu metodologicznego i wyzyskiwanie koincydentne w badaniach kulturowych obu orientacji. Tu warto przywołać choćby badania Majken Schultz i Mary Jo Hatch czy Marianne W. Lewis oraz Andrew I. Grimesa⁷⁷, będące prezentacją strategii badań wieloparadygmatycznych, promujących wzajemne oddziaływanie pomiędzy nimi⁷⁸. Podejmowane wyżej fuzje paradygmatyczne w badaniach empirycznych przybierają zazwyczaj formy triangulacji metodologicznej, w analizowaniu kultury przekładają się w praktyczny

[...] postulat łączenia metod reprezentatywnych i ilościowych z metodami jakościowymi w jednym programie badawczym [...]. Zastosowa-

⁷⁴ K.L. PIKE: *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. The Hague–Paris: Mouton & Co, 1967, s. 37–53.

⁷⁵ Ł. SUŁKOWSKI: *Metodologie emic i etic w badaniach kultury w zarządzaniu*. „Management and Business Administration. Central Europe” 2012, nr 1 (108), s. 65.

⁷⁶ Zob. *Emic and Etics: The Insider/Outsider Debate*. Eds. T.N. HEADLAND, K.L. PIKE, M. HARRIS. London: Sage Publications, 1990, *Frontiers of Anthropology*. Vol. 7.

⁷⁷ M.W. LEWIS, A.I. GRIMES: *Metatriangulation: Building Theory from Multiple Paradigms*. „Academy of Management Review” 1999, No 24 (4), s. 672–690.

⁷⁸ M. SCHULTZ, M.J. HATCH: *Living With Multiple Paradigms the Case of Paradigm Interplay in Organizational Culture Studies*. „Academy of Management Review” 1996, No 21 (2), s. 529–557.

nie w jednym badaniu wielu technik empirycznych, które opierają się zarówno na podejściu *emic*, jak i *etic*, wzbogaca rezultaty badań, lecz czyni je heterogenicznymi, a więc trudniejszymi w interpretacji⁷⁹.

Jest to szczególnie ważne w perspektywie badań oscylujących wokół zagadnień, które podczas analizy i interpretacji dyktują konieczność zastosowania subiektywnego wartościowania estetycznego, w tym krytycznej selekcji, poprzedzonej skonstruowaniem i implantowaniem własnej siatki aksjologicznej typu *sui generis*. Według Umberta Eco badania prowadzone w sferze estetyki i nad estetyką, powinny zostać skonstruowane na podstawie dialektyki między dwoma paradygmatycznymi biegunami:

Estetyka jest bowiem dyscypliną zdolną do wypracowania swoich własnych metod i swoich własnych narzędzi badawczych, ale nie jest nauką ścisłą – chociaż może wykorzystywać pewne zdobycze nauk ścisłych [...]. Będzie ona zatem musiała wypracować narzędzia, które pozwolą jej operować na tym, co nie-ściśle, nie-sprowadzalne-do-ilości, krótko mówiąc na materiale, w którym w grę wchodzi zarówno weryfikowalne czynniki fizyczne, jak i czynniki subiektywne zmienne z definicji⁸⁰.

Zdajemy sobie sprawę, że w naszej publikacji nie jesteśmy w stanie podjąć w materii omawianej tu dychotomii ustaleń rozstrzygających (i nie zakładamy takiej ewentualności), ale ufamy, iż czytelnik weźmie pod uwagę optykę, którą staramy się za Geertzem⁸¹ tu zaprezentować. Optykę, która wymyka się ortodoksji i jednostronności, gdyż naszym celem jest ukazanie estetyki wizualnej szkoły opartej na subiektywnych i nacechowanych przeżyciem i doświadczeniem danych, wytworzonych przez naszych informatorów/badaczy. Dane te podane zostaną jeszcze analizie autorek (z próbą horyzontalizacji), ale też zwielokrotnione przez liczbę interlokutorów, co przyniesie wątki kwantytatywne, bez uzurpowania sobie oczywiście prawa do tworzenia ustaleń w nurcie pozytywistycznym. Chcąc poznać w miarę dogłębnie, ale i szeroko zagadnienia estetyki, staraliśmy się zebrać możliwie reprezentatywne dane, ale nie poprzestając na penetracji opinii, odniosliśmy się do pogłębionych analiz. Mając na uwadze głównie ideę zakładającą, że

⁷⁹ Ł. SUŁKOWSKI: *Metodologie emic i etic w badaniach kultury w zarządzaniu...*, s. 70.

⁸⁰ U. ECO: *Sztuka*. Tłum. P. SALWA, M. SALWA. Kraków: Wydawnictwo M, 2008, s. 57.

⁸¹ Podajemy za: R.T. McCUTCHEON: *Theoretical Background: Insides, Outsides, and The Scholar of Religion*. In: *The Insider / Outsider Problem in the Study of Religion*. Ed. R.T. McCUTCHEON. London: Cassell Academic, 1999.

rozumienie jako metoda badawcza wymaga zatrudnienia empatii, emocji, czasem wręcz intuicji – a wszystko to są przecież podmiotowe, humanistyczne kwalifikacje nie w smak tradycyjnym epistemologiom naturalistycznym, poszukującym podstaw dla wiedzy obiektywnej i pewnej⁸².

Wykorzystanie badań podjętych w publikacji bliskie będzie jednak prymarnie semiotyce, hermeneutyce oraz fenomenologii, z których wyrasta myślenie o antropologii interpretatywnej, koncentrującej się na interpretacji kultury, dokonanej przez osobę badacza.

Projektowane badania własne oparłyśmy na założeniu, iż czerpać będziemy ze wszystkich możliwych sposobów poznania estetyki szkoły, zarówno korzystając z wypowiedzi pisemnych uczniów, jak i nauczycieli, włączyłyśmy też specjalnie sprofilowane badanie poprzez fotografię i tworzone rysunki uczniów. Sięgnęłyśmy również do wypowiedzi zamieszczonych na forach internetowych czy blogach, stosując swoisty *bricolage*⁸³. Doskonałym punktem wyjścia naszej strategii gromadzenia danych empirycznych stało się założenie pomieszczone w *New Knowledge Products as Bricolage: Metaphors and Scripts in Organizational Theory* – artykule Evy Boxenbaum i Lindy Rouleau⁸⁴. Produkcja danych/informacji dokonana została przez zbieranie rozmaitych dostępnych materiałów wytworzonych przez naszych informatyków w związku z opisem wizualnej estetyki szkoły. *Bricolage* stanowić będzie swoiste zarysowanie triangulacji metodologicznej opartej na koincydentnym stosowaniu rozmaitych technik badawczych (narracyjnych, percepcyjnych, analizy wytworów), nie odrzucając podczas gromadzenia danych także ewentualności dokonywania kompilacji odmiennych orientacji badawczych. Twórca jako *bricoleur* wykorzystuje wszak estetyczne i materialne narzędzia tożsame dla swojego rzemiosła, czyli stosuje dostępne mu sposoby wykonawcze i dane (także wytworzone przez innych badaczy). Metoda badań według *bricolage'u* stanowi oryginalną strategię gromadzenia i analizy danych empirycznych, którą jako pierwszy opisał Claude Lévi-Strauss⁸⁵, kładąc

⁸² W. KRUSZELNICKI: *Od interpretowania kultur do interpretowania kultury antropologicznej...*

⁸³ Zob. na temat *bricolage'u* jako techniki artystycznej, tworzonej w postaci dzieła konstruowanego z przypadkowych elementów, dostępnych w rozmaitej formie w trakcie kreacji: K. KRASOŃ, L. KONIECZNA-NOWAK: *Sztuka – terapia – poznanie...*, s. 133 i dalsze.

⁸⁴ E. BOXENBAUM, L. ROULEAU: *New Knowledge Products As Bricolage: Metaphors and Scripts in Organizational Theory*. „Academy of Management Review” 2011, No 36 (2), s. 272–296.

⁸⁵ C. LÉVI-STRAUSS: *Myśl nieoswojona*. Przeł. A. ZAJĄCZKOWSKI. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969, s. 30.

nacisk na procedurę „majstrowania” z danymi dostępnymi eksploracji⁸⁶. *Bricoleur* – to ktoś uprawiający *bricolage*, posługujący się składnikami, które zostały „wytworzone” nie na potrzeby celu jego badań, ale które istniały już wcześniej. Co ważne, to *bricoleur* (dla nas badacz), swoiście manipulując tymi składnikami – gromadzonymi i istniejącymi danymi empirycznymi (ale też zapiskami, wytworami wygenerowanymi wcześniej), nadaje im – nacechowany własnym odczytaniem – nowy sens, w różnym od istniejącego, sporządzonym przez siebie układzie⁸⁷. Dość zasadnicze jest ustalenie, iż *bricoleur* nie kieruje się z góry założonym planem, po prostu koncentruje się na tym, co pojawia się w jego polu uwagi, ale dostrzeżone elementy/zjawiska/artefakty traktuje jako powiązane ze sobą rzeczy-w-świecie, które można analizować hermeneutycznie. Badacz w tym podejściu nie poprzestaje na gotowych i jednoznacznych odczytaniach danych, ale aktywnie konstruuje dociekanie, często sięgając do zasobów eklektycznie – i nie jest to zarzut, ale walor takiego działania. Zresztą, co warto tu przypomnieć, zupełnie nowe spojrzenie na zjawisko eklektyzmu jako wartościowej drogi postępowania dokonała Monika Jaworska-Witkowska, obalając mit jego naskórkowości i braku spójności, wręcz utożsamia go z aktem odwagi przebijania się przez doktrynerskie teorie⁸⁸. Eklektyczny konglomerat bowiem – choć wielowątkowy – przynosi dzięki działaniu *bricoleura* w finale spójny obraz przedmiotu badań⁸⁹.

Przedmiotem badań niniejszego opracowania uczyniliśmy estetykę wizualną szkoły, postrzeganą i ocenianą przez nauczycieli i uczniów (czasem najświeższych absolwentów), niejako „oczami tubylców”⁹⁰, którą podzieliśmy na cztery płaszczyzny pozyskiwania danych (głównie za sprawą *bricolage’u*), oraz ich analizy i interpretacji. Są nimi: ekspozycja wizualna ucznia, ekspozycja wizualna nauczyciela, ikonofera szkolna oraz marginalizacja kultury i estetyki w szkole.

Jako badaczki przyjęliśmy postawę *bricoleurów*, porównywaną do majsterkowiczów, wybierających z metodologicznej skrzynki narzędziowej te środki, które umożliwiają wieloaspektowe poznanie specyficznej sytuacji, inicjującej i warunkującej podjęcie niekonwencjonalnych czynności, pozo-

⁸⁶ M. ROGERS: *Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research*. „The Qualitative Report” 2012, Vol. 17, No 48, art. 7, s. 1–17, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/rogers.pdf>.

⁸⁷ K. KRASOŃ: *Przestrzeń bricolage’u interpretacyjnego w koincydencji sztuki i pedagogiki*. „Chowanna” 2017, T. 1 (48), s. 96.

⁸⁸ M. JAWORSKA-WITKOWSKA: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 303 i dalsze.

⁸⁹ J.L. KINCHELOE: *Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research*. „Qualitative Inquiry December” 2001, Vol. 7, No 6, s. 679–692.

⁹⁰ C. GEERTZ: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej...*

stających wobec siebie komplementarnymi, wzajemnie uzupełniającymi się. Co więcej, nasz projekt został dodatkowo umocowany w konstruktywistycznej teorii ugruntowanej, w której to – zdaniem Barry’ego Gibsona i Jana Hartmana (dających w swojej najnowszej publikacji doskonałą wykładnię, jak tworzyć/produkować dobrą teorię ugruntowaną⁹¹) – wyodrębnić można trzy grupy założeń, związanych z: „(a) koncentracją na znaczeniach, (b) podkreślaniem wzajemnej kreacji wiedzy przez badacza i badanego oraz (c) legitymizacją zastosowania różnych, uznanych perspektyw socjologicznych w procesie badawczym”⁹². Szczególnie drugi punkt, postulujący specyficzną dialektyczność i interakcję tworzoną w relacji badacza i badanego, jest niezwykle istotny ze względu na nadrzędne założenie przyświecające prezentowanemu projektowi, wskazujące na konieczność traktowania badanych jak specjalistów, zgodnie z myślą, że „rzeczywistość społeczną najlepiej rozumieją ci, którzy ją tworzą”⁹³. Ale będzie to tylko jedno pole dociekań podległe paradygmatowi jakościowemu. Pojawi się też bowiem pole kwantytatywne – pozwalające na wątki ilościowe, zwłaszcza w tych miejscach, w których udało się zgromadzić wypowiedzi/narracje wielu osób, nawiązujące do koincydentnej przestrzeni przedmiotowej. Wszystkie badane płaszczyzny zawarto na schemacie 1.

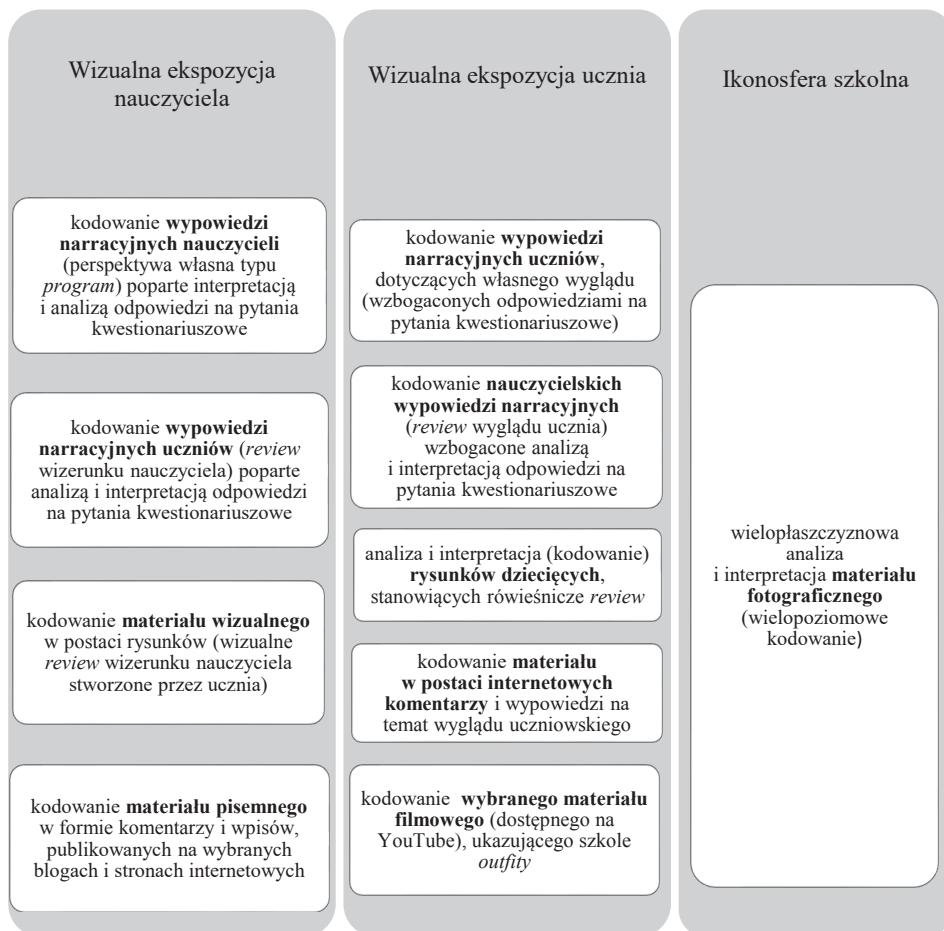
Materiał do analiz gromadziłyśmy w latach 2017 i 2018 ze wszystkich dostępnych źródeł, stąd zastosowany i przywołany powyżej *bricolage*. Informatorami opisującymi specyfikę ekspozycji ubraniowej, a także estetykę budynków szkolnych byli tzw. *tubylcy* szkolni: 181 aktualnych uczniów, 201 niedawnych absolwentów, którzy w roku badania ukończyli edukację na poziomie licealnym, nauczyciele różnych typów szkół i poziomów edukacyjnych (ogółem udało się zebrać dane od 172 pedagogów). Materiał dotarł do nas bezpośrednio (123 fotografie wykonane przez badaczy ikonosfery wraz z odpowiednim kwestionariuszem, 114 rysunków stworzonych przez uczniów klas 4–6 szkoły podstawowej, opatrzonych opisem towarzyszącym) lub za pośrednictwem kwestionariuszy pomieszczonych w sieci. Część materiału wytworzyli anonimowi użytkownicy internetu, swoiście rekonstruując zastany materiał badawczy (analiza 113 komentarzy z portali, blogów i stron WWW oraz 3 filmów zamieszczonych na YouTube).

⁹¹ B. GIBSON, J. HARTMAN: *Rediscovering Grounded Theory*. London: Sage Publications, 2014.

⁹² M. GORZKO: *Czy teoria ugruntowana wymaga ponownego odkrycia? Esej recenzyjny*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2015, T. 11, nr 1 (6), s. 65.

⁹³ A. KILL: *Teoria ugruntowana w skrzynce z narzędziami badacza/badaczki wizerunku dziennikarstwa obywatelskiego*. „Dziennikarstwo i Media” 2011, nr 2, s. 32.

Schemat 1

Zestawienie płaszczyzn przedmiotu badań w ujęciu *bricolage*

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowując – procesowi analizy poddałyśmy łącznie 667 narracji, krótszych wypowiedzi, komentarzy i wpisów internetowych oraz 240 wytworów wizualnych (zdjęcia i rysunki), częściowo popartych komentarzem. Można powiedzieć, że analiza tego materiału pozwoliła na interpretację wybranego wycinka kultury szkoły, jej aspektu estetyki wizualnej, dokonaną przez uczniów i nauczycieli. W naszym przypadku każdy respondent stanie się badaczem, dokonującym interpretacji kultury wizualnej szkoły (estetyki), doświadczanej przez siebie, a czasem kreowanej (jak np. ubraniowe stylizacje wyrażające siebie). W dalszej kolejności poddamy ten materiał ponownej interpretacji – tym razem autorskiej, dzięki czemu możliwa stanie się konfron-

tacja naszej wiedzy z tzw. wiedzą lokalną. Osiągniemy pewną relatywizację, dokona się bowiem w naszej procedurze badawczej zespolenie obejmujące następujące procesy: samowiedzę, autopercepcję i samorozumienie z wiedzą innego badacza⁹⁴.

Jak widać na schemacie 1, korzystamy ze sposobów kodowania uzyskanych narracji oraz obrazów na wzór teorii ugruntowanej. Kody te mają „na celu »wydobycie« z materiału jakościowego [...] kategorii i ich własności poprzez ukazanie wskaźników odnoszących się do sformułowanych konceptualizacji”⁹⁵. Oczywiście kodowanie to przebiegało wieloetapowo i obejmowało:

- kodowanie rzeczowe (o charakterze otwartym, inicjowanym przypisywaniem etykiet o charakterze konceptualnym, poszczególnym częściom wypowiedzi informatorów oraz selektywnym, kiedy to kodujemy wygenerowane i wybrane do analizy kategorie⁹⁶), dotyczące wygenerowania kategorii, nadawania nazw i przypisywania pojęć,
- kodowanie teoretyczne, związane z łączeniem kategorii w hipotezy⁹⁷.

Dodajmy, że używając metodologii teorii ugruntowanej, badacz podczas kodowania selektywnego i ciągłego zbierania danych empirycznych stosuje procedurę ciągłego porównywania. Píše także noty badawcze⁹⁸, zaś formułowanie tez odbywa się w finale analizy danych empirycznych. Dzięki temu możliwe stało się wyłonienie głównych cech szkolnego wizerunku nauczycieli i uczniów oraz specyfiki wizualnej edukacyjnych przestrzeni, a także usytuowanie ich w szerszym kontekście estetyki. Ufamy, że tak poznawany i odtworzony obraz szkoły oraz wizerunek jej interesariuszy zyska na wyrazistości i trafności.

⁹⁴ C. GEERTZ: *Wiedza lokalna...*

⁹⁵ K.T. KONECKI: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 48.

⁹⁶ IDEM: *Dotyk i wymiana gestów jako element wytwarzania więzi emocjonalnej. Zastosowania socjologii wizualnej i metodologii teorii ugruntowanej w badaniu interakcji zwierząt i ludzi*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008, T. 4, nr 1, s. 75.

⁹⁷ IDEM: *Studia z metodologii badań jakościowych...*, s. 51–55.

⁹⁸ IDEM: *Dotyk i wymiana gestów...*, s. 76.

Rytuały komunikacji i autoprezentacji wizualnej w badaniach własnych – w ujęciu estetycznym

Wyrażanie siebie poprzez ubiór, autoprezentacja wizualna mają swoje miejsce w specyficznie organizowanej promocji osobistej, będącej „formą komunikacji interpersonalnej, która [...] stanowi wymianę werbalnych i pozawerbalnych sygnałów między ludźmi w celu kształtowania kontaktów społecznych i kształtowania interakcji”¹. Posługujemy się w trakcie tego „pokazywania siebie” otoczeniu stosownym kodem. Szczególną rolę będzie miała ta ekspresja siebie i specyfika wybranego kodu w przypadku analizy wizerunku wychowawcy.

3.1. Między szarą myszką a ikoną stylu, o wizerunku nauczyciela

Ubranie nie ma znaczenia, dopóki ktoś go nie włoży.

Marc Jacobs

Strój akcentować ma naszą osobowość, a sposób ubierania się wynika także z wcześniejszych praktyk/rutyny oraz obserwacji innych osób, jest ukształtowany więc przez nasze ludzkie doświadczenia². Co więcej, *dress code* bywa modyfikowany w różnych momentach historycznych. Trudno czasem nadążyć, z jednej strony, za zmieniającymi się regułami wytyczanymi przez nadzór pedagogiczny poszczególnych placówek, z drugiej zaś za

¹ J.W. WIKTOR: *Komunikacja marketingowa. Modele, struktury, formy przekazu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 92.

² C. JOUBERT, S. STERN: *Rozbierz mnie. Psychoanaliza garderoby*. Tłum. B. BIAŁY. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, 2006.

trendami mody. Wydany z górą sześćdziesiąt lat temu poradnik metodyczny zawiera kluczową dla tej części rozważań kwestię kultury osobistej nauczyciela i wynikających zeń wskazań co do poprawnego wizerunku szkolnego:

Musimy [...] wypowiedzieć zdecydowaną walkę wszelkiemu zatrucaniu poczucia estetyki na co dzień. I w tym przypadku największą rolę odgrywa dobry przykład nauczyciela czy też nauczycielki. Czysta, świeża, dobrze wyprasowana sukienka czy ubranie noszone na co dzień, są obiektem ciągłych obserwacji dzieci. Ich uwadze nie ujdzie najmniejsza plama na marynarce [...], pomięte spodnie czy co gorsza niezacerowane dziury w garderobie [...]. Każde zaniedbanie w prawidłowym wyglądzie [...] powoduje wyciągnięcie odpowiednich wniosków przez uczniów. Ważnym momentem jest również uczesanie nauczycielki, czystość rąk i paznokci [...] przecież oni mają być wzorem do naśladowania w przyszłości. [...] nauczyciel (nauczycielka) musi świecić dobrym przykładem³.

Przywołany fragment dość kategorycznie traktuje każde odstępstwo od zasad estetyki obowiązujących w szkole. I nawet jeśli wydaje nam się ten zapis dalece posuniętą perswazją i retoryką trudną do zaakceptowania, to – jak ukażą nasze badania – wcale nie jest on całkowicie bezzasadny. W tym kontekście ważne okazuje się jednak to, jak będziemy określali owe zasady estetyki, jakie sposoby kreacji wizerunku nauczyciela winny być preferowane, a jakie uznamy za całkowicie nieodpowiednie?

Doskonałym, choć – dodajmy – komediowo/fabularnym, acz bliskim realiom, obrazem takiej „przystawalności” do wymogów wizerunku szkoły jest historia jednej z mieszanek Wilkowyj, która po ukończeniu studiów z filozofii pragnie uczyć tego przedmiotu młodzież w gimnazjum (dodajmy: bohaterka reprezentuje wyjątkową potencjalność intelektualną, posługuje się biegle kilkoma językami kongresowymi, posiada pogłębioną wiedzę z niemal każdego przedmiotu szkolnego, a jej ideą jest nauczyć uczniów myślenia). Okazuje się, że ma też niezwykle talent pedagogiczny, uczniowie są aktywni, zainteresowani i cenią jej lekcje. Niestety, walory mentalne nietypowej nauczycielki w ogóle nie są brane pod uwagę, a zasadniczym komponentem jej niepowodzenia startu pedagogicznego okazuje się brak wyczucia owych modowych reguł, jakim powinien podlegać nauczyciel. Ubiór codzienny: chustka na głowie, nieco wysłużony sweter, a na nogach klapki i odmienne kolorystycznie (smutno szare skarpety) nie znajdują uznania koleżanek w pokoju nauczycielskim. Wiedza i horyzonty intelek-

³ *Estetyka szkoły i przedszkola (wskazówki praktyczne)*. Oprac. A. WIERZGOŃ. Red. J. ADAMCZYK. Opole: Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych, 1957, Biblioteka Metodyczna nr 4.

tualne zupełnie nie są tu zauważane, a jedynie ubiór niweczący – zdaniem grona świątłych pedagogów – prestiż szkoły. Zabawna jest też próba przewyciężenia tego stanu rzeczy. Otóż bohaterka zmienia swój *image*, kupuje za wszystkie oszczędności kostium Prady w butik w mieście – i to z kolei powoduje przyływ depresji żeńskiej części kadry (coś na kształt momentalnego/szokowego wypalenia zawodowego koleżanek, dla których taki designerski top jest poza zasięgiem). I ponownie okazuje się, że znalezienie kodu ubraniowego dla placówki szkolnej nie jest prostą sprawą, gdyż dostosowanie się do wymogów prestiżu szkoły musi być jeszcze swoiście *przepuszczone* przez finansowe możliwości pozostałych członków grona pedagogicznego. Pomiemy całkiem wątek dość żałosnego stanu edukacji, jaki prezentuje przywołana tasiemcowa komedia, bo to chyba materiał na odmienne opracowanie (kształceniem zajmują się w wiosce raczej mieszkańcy z własnej inicjatywy niż instytucja do tego predystynowana). Lecz ten jeden epizod doskonale wpisuje się w tzw. autoprezentację jednostki i jej związek z autoprezentacją instytucji⁴.

Dostrzegając znaczenie tego, jak prezentuje się nauczyciel w sytuacjach edukacyjnych, ponieważ jest on, z jednej strony, przykładem dla ucznia, ale też wizytówką szkoły w kontakcie z otoczeniem społecznym, rodzicami, postanowiliśmy bliżej przyjrzeć się rzeczywistym, szkolnym stylizacjom grona pedagogicznego. W tym celu zgromadzyliśmy różnorodne wypowiedzi, zarówno werbalne, jak i obrazowe uzyskane za sprawą kilku narzędzi pozyskiwania danych, a były nimi:

- kwestionariusze skierowane do nauczycieli z wyodrębnioną częścią narracyjną (perspektywa własna nauczycieli),
- kwestionariusze skierowane do uczniów z wyodrębnioną częścią narracyjną (perspektywa ucznia),
- kodowane rysunki uczniowskie (idiograficzna perspektywa ucznia szkoły podstawowej),
- narzędzie do kodowania wypowiedzi, pojawiających się anonimowo na stronach internetowych.

W związku z zaproponowanymi wyżej narzędziami konieczne zaznaczyć należy, że w trakcie analizy wypowiedzi narracyjnych, wpisów internetowych oraz rysunków uczniowskich zainspirowaliśmy i posłużyliśmy się analizą opartą na systemie kodowania (o którym wspomnieliśmy nieco wcześniej).

Na etapie przygotowania badań, planując analizę materiału narracyjnego uzyskanego od pedagogów, skupiliśmy się na poproszeniu ich o zaopinio-

⁴ Zob. *Ranczo*, serial TV (2006–2016). Reżyseria: Wojciech ADAMCZYK. Scenariusz: Robert BRUTTER. Bohaterkę Kazimierę Solejukową, o której wspominamy, spektakularnie kreuje Katarzyna ŻAK, zaś sytuacja modowo-szkolna mieści się w wydarzeniach 10 serii.

wanie i opisanie własnego stroju, w którym pojawiają się w pracy i który uważają za właściwy. Stwierdziłyśmy jednak, że uzyskane opisy mogą przyjąć charakter spekulatywny (deklaratywny), nie do końca pokrywający się z codziennością. Dlatego też poszerzyłyśmy zakres czynności badawczych, uzupełniając naszą „skrzynkę z narzędziami”⁵ o inne jeszcze strategie. W związku z tym wzięłyśmy dodatkowo pod uwagę wypowiedzi uczniów (narracyjne i kwestionariuszowe) oraz dziecięce rysunki, co stanowi część dookreślającą i uzupełniającą deklaracje nauczycieli. Takie uzupełnienie przybliżyło nas jednocześnie do wiedzy pragmatycznej, wynikającej z codziennych praktyk i doświadczenia interesariuszy szkolnych. Co więcej, uzupełnienia te stanowią specyficzne *review*, rozumiane jako identyfikacja i interpretacja ubrania noszonego przez inną osobę. Uczeń relacjonujący narracyjnie sposób widzenia stylu ubraniowego nauczyciela, a także utrwalający go w postaci rysunku (młodszy uczniowie) jest obserwatorem, choć dokumentuje własny sposób i punkt widzenia, ale ma świadomość tego, co podlega recepcji i analizie. Ten metodologiczny dialog między osobą obserwującą a obserwowaną i jednocześnie deklarującą swój ubiór (*program*) ma swoje uzasadnienie w poglądach Gregory’ego P. Stone’a, który twierdził, że znaczenie ubrania sprowadza się

do wzajemnej identyfikacji, czyli do odpowiedzi na pytanie, kim są ubrani partnerzy interakcyjni. Tym samym, na ubieranie się można spojrzeć w kategoriach pracy interakcyjnej nad tożsamością, w której, o ile *program* i *reviews* pokrywają się ze sobą, ubranie może służyć ustaleniu wzajemnej tożsamości [...]”⁶.

Musimy jednak przy tym uznać, iż jest to ocena subiektywna, niemniej zwielokrotnienie liczby respondentów pozwala na bardziej reprezentatywne wnioski. Swoje miejsce w przypisywaniu znaczeń *review* ma też fakt, że percepcja wzrokowa to również selektywność widzenia i rozpoznawania obiektów, a owo widzenie selektywne uzależnione jest od siły mentalnej. Dowodzi trafności tego założenia eksperyment nazwany „New Look”, dotyczący warunkowania odbioru i rozumienia znaczenia obrazów/obiektów w zależności od własnego statusu materialnego (społecznego). Wspomina o tym m.in. Clifford Geertz, opisując zjawisko subiektywnej percepcji – ubogie dzieci postrzegają tę samą monetę jako o wyższym nominale niż dzieci

⁵ Termin „skrzynka z narzędziami” został zaczerpnięty z: A. KILL: *Teoria ugruntowana w skrzynce z narzędziami badacza/badaczki wizerunku dziennikarstwa obywatelskiego*. „Dziennikarstwo i Media” 2011, nr 2.

⁶ G.P. STONE, cytujemy za: B. DOWGIAŁO: *Socjolog w szafie. Prezentacja techniki pomocnej w badaniu ubierania się jako działania*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2013, T. 9, nr 2, s. 187.

bogatsze⁷. Determinowanie tego, co widzimy – lub może: jak widzimy – od statusu i doświadczeń podmiotu postrzegającego jest niewątpliwie znaczącym dla edukacji wnioskiem. Ten sam wizerunek nauczyciela znajdzie bowiem odmienną ocenę uczniów o różnym habitusie pierwotnym.

Naszą prezentację wyników rozpoczniemy od części *program*, czyli od **samooceny wizerunku dokonanej przez nauczycieli**. Należy podkreślić, że pozyskane wypowiedzi pochodzą w 83,6% od kobiet, zaś niemal 37% nauczycieli biorących udział w badaniu pracuje w szkole podstawowej, prawie 42% w szkołach ponadgimnazjalnych, pozostali respondenci to osoby zatrudnione w gimnazjach (11%) lub przedszkolach (10%).

Uzyskane narracje pozwoliły na wyodrębnienie podstawowych dress code'owych kategorii, które wyłoniły się po uporządkowaniu wypowiedzi nauczycieli. Dla ich zdefiniowania posłużyliśmy się określeniami wizerunku funkcjonującymi w obiegu modowym⁸. Były to:

- *styl sportowy (active attire)* – wygodny, sprzyjający aktywności fizycznej;
- *styl casual* – codzienny, swobodny, niezobowiązujący, stający się nośnikiem i przekąźnikiem w wyrażaniu własnej osobowości;
- *styl smart casual* – styl elegancki o charakterze swobodnym, w którym dopuszczalne są m.in. jeansy i obuwie z odkrytymi palcami; według niektórych opracowań stanowi on rodzaj sportowej elegancji, czyli stylu eleganckiego przełamywanego sportowymi dodatkami;
- *styl bussines casual* – styl biurowy, uporządkowany, „grzeczny”;
- *styl informel* – restrykcyjny i sformalizowany styl biurowy (kobieta: żakiet, garsonka, sukienka; mężczyzna: krawat, koszula, marynarka).

Podczas analizy wypowiedzi zauważyliśmy interesujące zjawisko jakby stylizacyjnej dwubiegowości, pojawiły się bowiem niemal dwa opozycyjne obozy hołdujące odmiennym stylom ubierania się. Pierwszy to obóz preferujący ubieranie się swobodne, czyli występuje tu wybór garderoby zgodnej ze stylem *casualowym* czy *sportowym*, a głównym jego wyznacznikiem jest wygoda. Mniej tu formalizmu, co za tym idzie, zdecydowanie osoby wskazujące na ten styl pragną czuć się dobrze i naturalnie także w pracy. Drugim jest obóz biurowy, w nim nauczyciele wskazywali przede wszystkim na schemat *smart casual*, *bussines casual* oraz *informel*. Tu wyraźnie przeważa myślenie o wizerunku jako elemencie ogólnego prestiżu szkoły. Liczy się sztywny kod ubraniowy, z naciskiem na elegancję, która winna

⁷ C. GEERTZ: *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*. Przeł. Z. PUCEK. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2003, s. 235.

⁸ Zob. K. KOWALSKA, A. ŁAKOMA, B. SZYMONIUK: *Wizerunek biznesowy*. Lublin 2011, s. 14, wersja PDF [data dostępu: 28.12.2017] oraz <http://ubierajsieklasycznie.pl/styl-biuro-wy-smart-casual-business-casual-informal/> [data dostępu: 28.12.2017].

budzić respekt i sprzyjać budowaniu autorytetu. Niestety nadmierny nacisk na sformalizowanie ubioru może budować sztuczną i drażniącą wręcz barierę między nauczycielem a uczniem, utrudniającą komunikację, co potwierdziły niektóre wypowiedzi uczniów (do czego przejdziemy później).

Zdecydowana większość badanych deklaruje jednak klasyczny strój, zachowawczy, zunifikowany, niezależnie czy ma on profil biurowy czy sportowy, a zatem wizerunek, jaki przywołałyśmy na początku książki, czyli jednak bliski stereotypowi. Potwierdzają to następujące fragmenty narracji:

<p><i>Do pracy chodzę w spodniach, do tego sweter, kardigan, bądź żakiet i bluzka albo bardziej albo mniej elegancka lub koszula, zależy od dnia i nastroju. Zdarza mi się ubierać spódnice i sukienki, ale częściej na wiosnę i w lato niż podczas zimy⁹.</i></p>	<p><i>Stylizacja klasyczno-sportowa, bezpieczna zachowawczość, unifikacja nauczycieli i stereotyp</i></p>
---	---

Ciemne spodnie, wygodna koszula, kardigan/sweter oraz buty na lekkim podwyższeniu.

Najbardziej lubię sukienki w stylu „do pracy”, długości do kolan, spodnie i marynarki.

Spodnie/biała lub kremowa bluzka/rozpinany sweter/ bezrękawnik/ozdobny szal.

Takie stylizacje są zgodne też z pożądanymi sposobami prezentacji, jakie znajdziemy w przewodnikach modowych dla nauczycielek. Wystarczy przywołać niektóre rady specjalistów:

[...] dzieci są bardzo spostrzegawcze i uwielbiają krytykować pedagogów. Źle ubrana nauczycielka może bardzo szybko stać się pośmiewiskiem i stracić swój autorytet. A przecież to właśnie na nim opiera się Twoja pozycja: powinnaś być wzorem dla swoich podopiecznych i przewodnikiem, a dobry gust i klasa wręcz musi iść w parze razem z merytoryczną wiedzą. Dlatego nie lekceważ swojego wizerunku, uważnie dobieraj strój do pracy i unikaj wpadek. [...] strój nauczycielki powinien być wygodny, ale niepozbawiony nutki elegancji. Doskonale sprawdzi się tutaj sportowa elegancja, czyli wybieranie klasycznych fasonów, które z odpowiednimi dodatkami mogą być zarówno wieczorową, jak i casualową stylizacją. Celuj w cygaretki, ciemne jeansy bez przetarć, koszule (niekoniecznie białe), kardigany, luźne sweterki i proste sukienki. Jeśli jesteś młoda, możesz włożyć stonowane snea-

⁹ Wszystkie wypowiedzi respondentów zostały oznaczone kursywą. Budowa i kształt ortograficzno-stylistyczny narracji według oryginału.

kersy, choć bezpieczniejszą opcją będą mokasyny, baleriny, czółenka i sztyblety. Nie pracujesz w korporacji, dlatego możesz pozwolić sobie na różne kolory, ale dobieraj je rozważnie, aby nie upodobnić się do papugi. Zwykle mocny kolorystyczny akcent w postaci jednego ubrania czy dodatku w zupełności wystarczy¹⁰.

Można powiedzieć, że wybór stylizacji sprowadza się do zalecenia połączenia wygody i elegancji, a także powściągliwości kolorystycznej. Bluzka, prosty sweter lub ciemna marynarka, a nawet jeansy mieszczą się w tym obowiązkowym zestawie. Podporządkowanie się, czyli konformizm dress code'u – jak przekonuje Zbigniew Nęcki – ilustruje uległość, branie pod uwagę zdania ogółu oraz przyhamowanie, a także przewidywalność. Wreszcie ekonomiczność ubrania (zwyczajność i powtarzalność, bez koncentracji na marce zamieszczonej na metce) powiązana jest z odpowiedzialnością, wydajnością i precyzją¹¹. Powiemy, że są to niejako cechy pożądane nauczyciela z perspektywy nadzoru pedagogicznego. Będzie bowiem dobrze pracował, nie podejmie kontestujących działanie dyrekcji czynności, nie zrobi niczego nieprze-myślanego. Zahamowanie emocjonalne uchroni zaś od często przypisywanej nauczycielkom hysterii czy obniżonego nastroju. Możemy zatem wyobrazić sobie, że idealnie ubrana nauczycielka wyglądałaby tak, jak na fot. 9.



Fot. 9. Stylizacja klasyczna typu *smart casual*¹²

¹⁰ J. MAJEWSKA: *Nauczycielka z klasą – wybieramy idealną stylizację do szkoły*, 13.10.2017. „Allani trendy”, <https://trendy.allani.pl/nauczycielka-z-klasa-wyberamy-idealna-stylizacje-do-szkoly/> [data dostępu: 26.02.2018].

¹¹ Z. NĘCKI: *Atrakcyjność wzajemna*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1996, s. 144.

¹² Autor: nieznany, źródło: <https://pxhere.com/en/photo/1454051> [data dostępu: 21.06.2019], zapis licencji: CC0 Public Domain (nie jest wymagane uznanie autorstwa).

Zaprezentowaną stylizację dopełniają upięte włosy – także nawiązuje to do stereotypowego uczesania¹³, choć nie jest sztywnym związaniem, a bardziej fantazyjnym, co będzie zapewne rysem charakteryzującym indywidualność nauczycielki. Wizerunek utrwalony na fotografii wydaje się kwintesencją klasycznej zachowawczości, koszulowa bluzka i marynarka nadają mu rys pewnej sztywności, ale łagodzi go niewątpliwie rozpięty kołnierzyk. Trzeba przyznać, że stylizacja jest odpowiednia dla każdego poziomu edukacji, choć nie zapewnia pełnej swobody ruchu, a przecież cechą główną winna być wygoda, o której najczęściej pisali nasi respondenci. Co więcej, kobieta na zdjęciu ma nienaganny, delikatny makijaż, choć wyraźnie zaznaczone są szminką usta. Zależy jej na atrakcyjnym wyglądzie, co dobrze wpisuje się w marketing szkoły. Wszystko w dobrym guście, wyważone stylistycznie, nieprzerysowane. Słowem: przykład szkolnej codziennej poprawności. Taki wizerunek nie jest szczególnie wyróżniający, jest neutralny, jeśli chodzi o przekaz, dlatego uznawany jest za trafiony i pożądaný. Nauczycielka prezentuje się kobieco, ale bez narzucania seksualności skojarzeń, w przekonaniu większości badanych ten bezpieczny zestaw, ze względu na swoją powszedniość, pomoże skoncentrować się uczniom na zadaniach szkolnych. Więcej propozycji – nieco wygodniejszych kreacji nauczycielskich – znaleźć można na blogu Justyny Majewskiej, który przywoływałyśmy wcześniej¹⁴.

Każda próba przekroczenia tego modelu wizerunku jest rodzajem niesubordynacji, ale też próbą zaprezentowania swojej niezależności. Nie zawsze jednak przełamanie przyjętego modelu będzie stylizacją udaną, a zasadniczą kwestią stanie się określenie, co wypada lub czego nie wypada nosić pracownikowi dydaktycznemu szkoły. Dość interesująca jest także kwestia koncentrowania się na kobiecości nauczycielek – wszak szkoła jest dalece sfeminizowana, atrakcyjny kształt damskich nóg, linia szczupłej talii, brzucha w niczym zdaje się nie umniejszać kompetencji pedagogicznych, a ponętny wygląd w szkole nie jest – jak się wydaje – postrzegany jako niestosowność czy zaprzeczenie kodeksowi mody¹⁵. Okazuje się jednak, że respondenci wśród swoich koleżanek i kolegów z pracy preferują nauczycielki o dość zachowawczo ujawnianej kobiecości. W przywołanym już artykule Justyny Majewskiej znajdziemy bowiem jeszcze inne wskazania, jednoznacznie przekreślające

*Szkolny wamp jako
edukacyjny wymiar
wulgarności*

¹³ Potwierdzają to badania prowadzone wśród studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego, zob. B. SKÓRSKA: *O stereotypie „pani od polskiego” w opinii studentów*. „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ, Nauki Humanistyczne” 2017, nr 18, s. 58.

¹⁴ J. MAJEWSKA: *Nauczycielka z klasą...*

¹⁵ Wyraźnie nobilituje kobiecość: T. FISCHER-MIRKIN: *Mowa stroju*. Przeł. A. CIOCH. Warszawa: „Świat Książki”, 1999, s. 91.

niektóre części garderoby jako niedopuszczalne do szkoły. Są to przede wszystkim transparentne ubrania, ale też bardzo krótkie spódniczki, spodnie biodrówki, które często ukazują zbyt duży zakres bielizny. Nawet jeśli jest ona stonowana, to jej widoczność jest nieakceptowalna. Zupełnie chybione są też bluzki z dużymi dekolami¹⁶. Odsłanianie ciała czy bielizny jest niewątpliwie przejawem wulgarności, a tego nie tylko w sytuacji edukacyjnej należy unikać. Może ona rozpraszać uczniów, ale też powodować brak szacunku. Dodajmy – „rozebranie” miast ubranie nie ma również nic wspólnego ze szkolną estetyką – i to nie tylko edukacyjną. Jest także negowane czy nawet potępiane przez innych nauczycieli. Nawet atrakcyjna, ale zbyt skąpo ubrana kobieta będzie też wprowadzała nie dobrą atmosferę w pokoju nauczycielskim. Zwłaszcza ze strony mniej urodziwych i nieposiadających możliwości eksponowania sylwetki – ze względów estetycznych – koleżanek. Dowodem niech będzie wypowiedź oburzonego pedagoga, przytaczamy ją w brzmieniu oryginalnym (choć sama w sobie, niestety, podobnie nosi znamiona wulgarności):

*najbardziej wkurzają mnie nauczycielki które pokazują cycki w bluzkach z dekoltem... to nie bu.. 😞 tylko szkoła podstawowa...*¹⁷

Zaleceniem będzie więc przede wszystkim przestrzeganie granic wyznaczonych dość zdecydowanie i przekonująco postulatami zachowania wstrzeźliwości w eksponowaniu rozmaitych części ciała (oczywiście chodzi tu o te, które związane są z intymnością).

Zupełnie innym zjawiskiem jest kiczowatość stroju nauczyciela. Posługując się koncepcją Abrahama Molesa¹⁸, wyodrębnimy w ubraniowych wyborach nauczycieli 3 niebezpieczeństwa: niedostosowania, kumulacji (przedobrzenia), synestezji (zaangażowania wielu zmysłów do oglądu stroju pozostaje celem samym w sobie).

*Papuga – stylizacja
eklektyczna – kiczowate
przerzysowanie i nadmiar*

Eklektyczny styl, plastikowe ozdoby, które nie nadają się do szkoły – z pewnością nie są dostosowane do prowadzenia lekcji. Podobnie nieodpowiednie jest noszenie skarpetek do sandałów czy ciemnej bielizny pod jasnymi bluzkami. W pierwszej zasadzie będą się mieścić też zbyt wyszukane stylizacje, awangardowe obuwie, skórzane spodnie czy błyszczące złoceniami torebki.

¹⁶ J. MAJEWSKA: *Nauczycielka z klasą...*

¹⁷ <http://www.45minut.pl/forum/viewtopic.php?f=29&t=1162&start=285> [data dostępu: 27.12.2017].

¹⁸ A.A. MOLES: *Kicz, czyli sztuka szczęścia. Studium o psychologii kiczu*. Tłum. A. SZCZEPAŃSKA, E. WENDEL. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978, s. 8 i dalsze. Moles wymienia jeszcze 2 zasady kiczu dostosowania do przeciętności wymagań odbiorcy, aury relaksu w obcowaniu z „dziełem”, ale nie są one użyteczne dla naszych analiz.

Natomiast przerost formy nad treścią widać w przedobrzeniu – czyli nadmiarze, który jednocześnie uruchamia kakofonię wizerunku – zbyt wiele dodatków, krzykliwa biżuteria, wzorzyste rajstopy do równie wzorzystych ubrań, połyskujące kryształkami, cekinami bluzki. Zauważamy, że osoby podlegające silnemu dążeniu do wyraźnego zerwania z unifikacją i do znaczącego wyodrębnienia się oraz ogniskowania na sobie uwagi posługują się nierzadko hiperbolizacją (przerysowaniem) jakichś elementów wizerunku. Może to przykładowo objawiać się zwielokrotnieniem liczby ozdób czy komponentów stroju (np. kolczyki w liczbie kilkunastu, inkrustujące całą małżowinę uszną lub liczba pierścionków utrudniająca poruszanie poszczególnymi palcami) bądź jakościowym ich spotęgowaniu (ogromny kapelusz, zbyt ciasne spodnie, przepastny dekolt) – stając się przez to „awangardą publicznego smaku”¹⁹.

W prowadzonych przez nas badaniach żaden z nauczycieli nie sygnalizował wyboru stroju do szkoły, który mógłby być uznany za wulgarny czy kiczowaty. Ale, co ciekawe, wśród wypowiedzi znalazły się też i takie, które wskazują na całkowite oderwanie się od wskazanych wcześniej kategorii standardowego dress code’u, są one jednak incydentalne. Przykładem są wypowiedzi dotyczące ulubionego stroju do pracy:

Czarna góra (t-shirt, sweter, bluza), ciemne spodnie, ciemne buty (sportowe, trampki).

Artystyczny luz. Długie spódnice, aladynki, sukienki.

Wygodny, sportowy, dres.

We wszystkich pozyskanych narracjach znalazłyśmy jedynie trzy powyższe deklaracje, które zawierają w sobie wskazanie wyboru elementu garderoby niedostosowanego do formy klasycznej, sportowej elegancji. Pojawia się T-shirt (kiedyś nazywany podkoszulkiem, co podkreślało znaczenie tej części garderoby), aladynki – czyli spodnie ze znacznie obniżonym krokiem, nadające się raczej do siłowni niż na lekcję, wreszcie dres i trampki, a zatem stylizacja boiskowa. Jak się okazuje, taki styl nie jest akceptowany przez szkolne władze. Wskazuje na to wypowiedź, jaką zamieszczono na stronie WWW – 45minut.pl:

Mistrz siłowni, czyli styl boiskowy – nieadekwatność sytuacyjna

Zaliczyłem dziś przeogromną wpadkę i już się z tego nie pozbieram. 😞 Pani dyrektor zwróciła mi uwagę, że mój strój jest nieodpowiedni. Zakupiłem sobie nowiutką koszulę, która mi się bardzo spodobała i tania nie była, ale jako że

¹⁹ G. SIMMEL: *Z psychologii mody. Studium socjologiczne*. W: IDEM: *Most i drzwi. Wybór esejów*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006, s. 25.

miała kaptur, a moje spodnie były zbyt młodzieżowe to mi się solidnie oberwało. Często chodzę w t-shirtach (we wszystkim innym jest mi za gorąco – nadciśnienie), ale też muszę je porzucić na rzecz koszul i marynarek, co wiąże się z dodatkowymi wydatkami. Ciężko jest mi się przestawić na inny styl ubioru, ale nie chcę ryzykować kolejnego opieprzu, bo jednak mnie to poważnie dotknęło. Czy zdarzyło się Wam kiedyś coś podobnego? Chyba się spalę ze wstydu 🤔²⁰.

Symptomatyczne, że wymogi stawiane nauczycielowi całkowicie nawiązują do medialnego stereotypu wizerunku mężczyzny nauczyciela, który omawialiśmy wcześniej – koszula, marynarka stają się jego niezbędnikiem. Można rzec, że to, co odbiega od owego standardu, jest traktowane jako niestosowne. Dlatego reakcja nadzoru pedagogicznego jest taka, a nie inna. Opisywana przez internautę sytuacja musiała być niesamowicie traumatycznym przeżyciem, o czym świadczy rodzaj prowadzenia narracji, w której występuje szczególna intensyfikacja rozmaitych stanów emocjonalnych (wyrażonych również ideogramami). Odczytać można z cytowanego wyżej komentarza motyw wewnętrznego załamania ([...] już się z tego nie pozbięram), smutku (emotikony), żalu i rozgoryczenia (*Ciężko jest mi się przestawić na inny styl ubioru, ale nie chcę ryzykować kolejnego opieprzu [...]*) oraz wstydu (*Chyba się spalę ze wstydu*). No i zastosowano w narracji emotikony – raczej młodzieżowy typ wizualizowania wypowiedzi. Można domniemywać, że to młody człowiek, który z łatwością dopuszcza innych do wirtualnej intymności. Pod tym wpisem pojawiło się szereg komentarzy, jedne popierały stanowisko dyrekcji, inne je negowały. Zaprzeczeniem konieczności istnienia obowiązującego w szkole dress code’u jest np. wypowiedź zaczerpnięta z tej samej dyskusji:

To chyba jakieś nieporozumienie. Jeśli w Waszej szkole nie jest ogólnie ustalone i zapisane, że nauczyciele mają ubierać się w określone stroje, dyrektor nie ma prawa narzucać Ci określonego stylu ubierania. Rozumiem, gdyby Twój ubiór był np. brudny i cuchnący, gdyby był prowokujący, zbyt sexowny, itp. no to jeszcze... Ale koszulki T-shirt? koszula z kapturem? No bez przesady. 🤔 Jeśli Twój ubiór – mimo, że nie elegancki, ale raczej w stylu casual nie naruszał dobrego smaku – nie masz co się wstydzić.

Młodzieżowy styl bluzy z kapturem, T-shirty z obrazkami rockowych zespołów czy – gorzej – z bohaterami kreskówek bądź filmów przeznaczonych dla widza poniżej 15. roku życia – to wyznacznik pewnej manieri – nie tylko w wizualnej prezentacji. Mówimy wówczas o wizerunku *kidulta*, czyli

²⁰ <http://www.45minut.pl/forum/viewtopic.php?f=29&t=1162&start=270> [data dostępu: 27.12.2017].

osoby dorosłej, najmniej trzydziestoletniej, która okazuje awersję do bycia dorosłym i nie chce przyjąć do wiadomości, że metryka to niejako wymusza. Sposób ubierania się, bawienie się stylem są więc transferowane też na **styl życia**. Kidult z wysiłkiem dostosowuje się do zasad panujących w dorosłym świecie, przejawia dziecięce/młodzieżowe zainteresowania, przykładowo poświęca czas grom komputerowym skierowanym do nastolatków. Potwierdzeniem niech będzie inna wypowiedź internauty, który jednak w świetle poprzedniej relacji przyznaje, że konieczne są zmiany wizerunku, aby być m.in. rozpoznawalnym w swojej nauczycielskiej roli:

„Dzidzia piernik” –
szkolny kidult, czyli
zapomniałem o peselu

Ciekawy temat, ja od zawsze wybieram styl luźny (mam nadzieję, że i w pracy poza szkołą taki będę mógł bez jakichś krzywych spojrzeń nosić). Więc albo tiszert plus jeansy, albo ewentualnie koszula i jeansy, jak zimniej to bluza dresowa z kapturem (acz to błąd, bo nieraz byłem nieodróżnialny od uczniów, uczę w technikum), czasem sweter, kilka razy tak zupełnie bez specjalnej okazji wziąłem marynarkę. Krótkie spodnie też się zdarzyły, acz tylko wtedy, gdy w szkole być musiałem, ale już lekcji nie miałem (np. czerwiec czy wrzesień kiedyś w kolegium), sandały często i na dni z lekcjami, ale do długich spodni. Zdarzyło mi się i tiszert z Lacrimosą nosić i w trupie czachy itd. Niestety, najnowszego z logo castle party już raczej do szkoły nie założę...²¹.

Decyzja co do wyboru zachowawczej garderoby jest spowodowana nie tylko oceną władz szkoły, ale i ekspozycją społeczną przed uczniami, potwierdza to następujący komentarz zamieszczony na tej samej stronie internetowej:

Nauczyciel w t-shircie i adidasach może mieć pewne problemy nawet nie tyle z dyrektora, co z uczniami, bo z perspektywy uczniowskiej ławki belfer jednak powinien wyglądać, jakby to powiedzieć, bardziej stosownie. Pracowałem do tej pory w 4 różnych szkołach na 3 poziomach edukacji, ale nigdy nie spotkałem się z sytuacją, aby nauczyciel przyszedł ubrany na sportowo, luzacko. Pomijam oczywiście wfmenow.) Nie spotkałem się z dress code'm w placówce oświatowej, ale istnieje, albo raczej powinien istnieć wewnętrzny dress code:) Ide do pracy, spotykam się z dziećmi, ale i ich rodzicami, no to nie występuje w stroju, w którym z powodzeniem gralbym w tenisa ziemnego, albo wybierał warzywa na targu:) Żeby była jasność, zwykły sweter i jeansy nie są zbrodnia, ale uważam, że poniżej tego poziomu nie warto schodzić. I tak wszystko zależy od władzy...²².

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

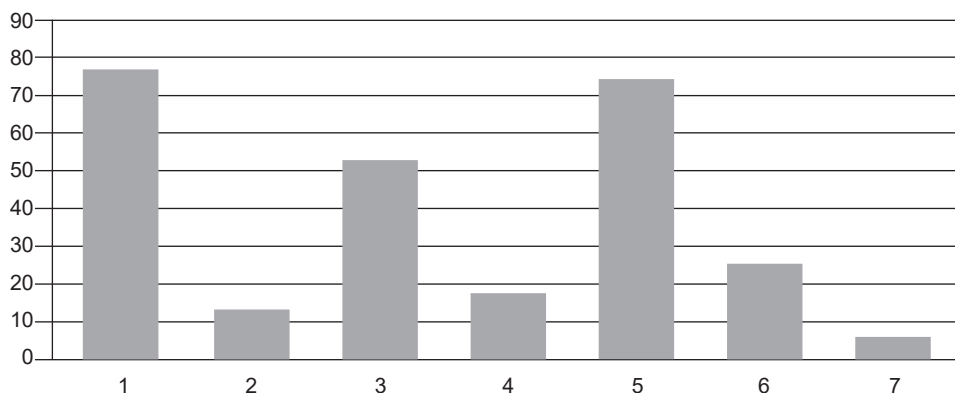
Opinia ta porusza dość istotną kwestię adekwatności stroju do sytuacji, na co zwracali uwagę również i nasi respondenci. Owa adekwatność byłaby więc podstawowym wyznacznikiem właściwej szkolnej stylizacji. Inaczej będzie prezentował się nauczyciel wychowania fizycznego, jego dres, trampki nie wzbudzą zastrzeżeń na szkolnym korytarzu podczas przerwy lekcyjnej, ale na spotkaniu z rodzicami czy podczas rady pedagogicznej „robocza” wersja stanie się mniej właściwa.

W wyniku analizy naszych badań mogliśmy poczynić ustalenia dotyczące determinantów komponowania ubioru przez nauczycieli, traktowanego jako kostium profesjonalny. Ustalenia te są oparte na deklaracjach osób wypełniających kwestionariusze. Zadaniem respondentów było wskazanie (za pomocą pięciostopniowej skali) poziomu wpływu czynników, mogących potencjalnie warunkować ich szkolny ubiór. Badani nauczyciele uznali, że podczas decyzji o wyborze stroju do pracy najważniejsza jest dla nich wygoda (76,4% wypowiedzi) oraz ogólna estetyka (podobna liczebność deklaracji). Kolejne miejsce zajęło poczucie konieczności adekwatnego dostosowania się do wykonywanego zawodu. Nauczyciele zatem odczuwają pewną konieczność, obligatoryjność, powinność wpływającą jednoznacznie z profesji, jaką wykonują, ale nie utożsamiają jej z presją środowiskową czy przemocowym ograniczaniem wolności autoprezentacji. Nikt z naszych interlokutorów nie ujawnił jakichś szczególnych praktyk odzieżnych, ekstrawagancji czy prowokacyjnych sposobów kreowania wizerunku (nikt nie zadeklarował, że jego ubiór do pracy ma charakter ekscentryczny, prowokacyjny czy niezwykle w porównaniu z innymi pedagogami). To przemawiałoby za swoistym pogodzeniem się ze stereotypowym wizerunkiem jako pewnego rodzaju mundurkiem nauczycielskim. Uogólnienie wszystkich determinantów wyboru konkretnego ubioru przez nauczycieli, wraz z procentowym wskazaniem liczby udzielonych odpowiedzi (wyłonionych przez kodowanie wątków w narracjach), zamieściliśmy na wykresie 1.

Dwie najistotniejsze kategorie dotyczą wygody i – co cieszy najbardziej – estetyki. Trochę dziwi fakt dezawuowania możliwości autoprezentacyjnych, co jednak wynika prawdopodobnie z obawy przed negatywną oceną środowiska.

Ciekawe będzie zestawienie perspektywy nauczycielskiej z opiniami na temat ich wizerunku, jaki uzyskaliśmy od uczniów. Zgromadziłyśmy wypowiedzi 26 respondentów (2 uczniów szkoły podstawowej, 10 gimnazjalistów oraz 14 reprezentantów szkół średnich), była to najmniej liczna grupa narracji, jakie zebrałyśmy w toku badania. Prawdopodobnie uczniowie nie mieli ochoty pisać o swoich pedagogach, ponieważ zupełnie inaczej przedstawia się liczebność ich narracji o rówieśnikach czy wypowiedzi autoprezentacyjnych. Co więcej, miałyśmy wrażenie, że piszący uczniowie wypowiadali się o stylizacjach ulubionych nauczycieli, akceptowanych, przez co zabrakło

bardziej krytycznych opinii. Dlatego wzbogaciłyśmy tę część badań jeszcze o rysunki uczniów szkoły podstawowej.



Wykres 1. Czynniki wskazywane przez respondentów-nauczycieli, które decydują o ich wyborze szkolnej stylizacji

1 – wygoda; 2 – obowiązujące modowe trendy; 3 – konieczność podporządkowania się wymogom szkoły, adekwatność; 4 – ekspresja własnej osobowości, oryginalności; 5 – estetyka; 6 – adekwatność do wieku; 7 – presja otoczenia

Źródło: Opracowanie własne.

Przejdźmy zatem do analizy obszaru *review*, zastanówmy się, czy wychowankowie dostrzegają zwyczajność, czy raczej ekscentryczność, dziwność, może nietuzinkowość nauczycielskiego sposobu wizualnej kreacji.

Czy faktycznie w myśl przytoczonych wyżej słów nauczycielskich z perspektywy uczniowskiej ławki „belfer jednak powinien wyglądać”, czy też wygląd ten, zgodnie z inną wypowiedzią, jest elementem podrzędnym. Jeden z internautów napisał:

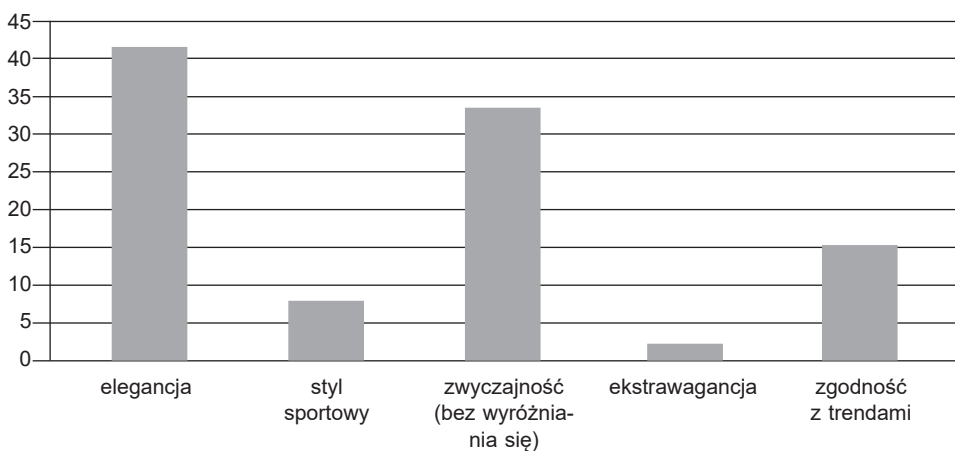
Jakbyś mnie zapytała kto w mojej szkole średniej jak się ubierał to nie potrafiłbym udzielić odpowiedzi. Takie to było dla mnie istotne²³.

Niewielka liczba wypowiedzi kwestionariuszowych i powyższa konstatacja zdają się być przesłanką dość czytelną, by stwierdzić, że uczniowie w dużej części nie przywiązują wagi do nauczycielskich stylizacji, zwłaszcza wtedy, kiedy mają one casualowy charakter. Jeśli ubiór jest zwyczajny, rutynowo skomponowany, bez seksualnych czy ideowych ekstrawagancji – to stapia się z tłem i nie jest bodźcem percypowanym przez młodzież. Czym innym są jednak wizerunki wykraczające poza standard. Są one zapamiętane, ba, czasem przynoszą dodatkową wartość wychowawczą. Na jednym z blo-

²³ <http://www.45minut.pl/forum/viewtopic.php?f=29&t=1162&start=285> [data dostępu: 28.12.2017].

gów (zakreconybelfer.blogspot.com) wytatuowana nauczycielka przytoczyła historię uczennicy, która trafiła do jej klasy po przeniesieniu z innej szkoły – w której jej wizerunek nie był akceptowany przez grono pedagogiczne. Okazało się, że wytatuowany styl nowej wychowawczynie w opisywanym przypadku miał duże znaczenie w nawiązaniu kontaktu z wycofaną uczennicą, o czym świadczą przywołane przez blogerkę słowa wychowanki: *Kiedy zobaczyłam Pani tatuaże, wiedziałam, że się tu odnajdę*²⁴. Oczywiście wypowiedzi tej nie należy odczytywać jako postulatu powszechnego noszenia tatuaży, ale sygnalizuje ona jednak specyficzne zjawisko poszukiwania tożsamości w szkolnym otoczeniu. W oczach nastoletniej dziewczyny bowiem posiadanie przez dorosłą osobę, usytuowaną po drugiej stronie tablicy, tatuażu, jednak dość kontrowersyjnej – jak dla pedagoga – ozdoby ciała, wiąże się z otwartością i jest zaprzeczeniem zaściankowości, a nawet symptomem braku skłonności do szufladkowania ludzi. Wspólne poglądy, wyrażane za pośrednictwem kreowania własnej wizualności, stają się podstawą w budowaniu odpowiednich relacji na linii nauczyciel–uczeń, gdyż ludzie „podobni do nas, dostarczają społecznego wsparcia dla naszych własnych cech i wierzeń – innymi słowy, potwierdzają nasze przekonania, że mamy rację”²⁵.

Analizując materiał uzyskany od uczniów, wyłoniłyśmy te elementy, które – w ich obserwacjach i doświadczeniu – są wyznacznikami stylu opisywanych (bądź rysowanych) nauczycieli. Na wykresie 2 zebraliśmy te kategorie wizerunkowe.



Wykres 2. Styl wizerunku nauczyciela w opinii uczniów

Źródło: Opracowanie własne.

²⁴ <http://zakreconybelfer.blogspot.com/2014/12/kwestia-priorytetow.html> [data dostępu: 28.12.2017].

²⁵ E. ARONSON, T.D. WILSON, R.M. AKERT: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Przeł. E. HORNOWSKA. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997, s. 418.

Odczytując intencje dzieci i młodzieży, uwidocznia się akceptacja stylów – elegancja i zgodność z trendami podkreśla bowiem fakt, że wizerunek nauczyciela jest atrakcyjny i zgodny z kanonem estetycznym. Potwierdzają to wypowiedzi naszych informatorów:

Nauczyciel codziennie ubiera garnitur, eleganckie buty, koszule z kołnierzykiem.

Nauczycielka ubiera się schludnie, elegancko, modnie, nosi dobiera ubrania kolorystycznie.

Pani zawsze jest ślicznie ubrana, nosi sukienki, spódnice i szpilki. Ubrania zawsze pod kolor.

Moja Pani wychowawczyni jest młoda i ładna, zawsze chodzi elegancko ubrana, czasem w sukienkach, czasem w spodniach.

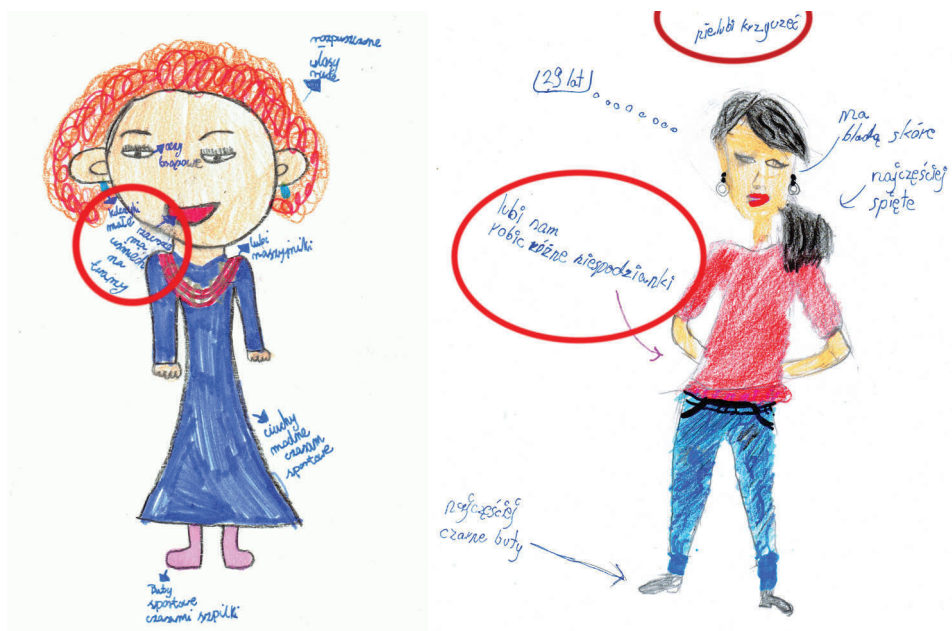
Wczytując się w te wypowiedzi, znajdujemy sposób waloryzowania wizerunku dokonywany przez młodych ludzi – zwracanie uwagi na zgodność kolorystyczną czy kobiecość stroju (sukienki, spódnice, szpilki). Garnitur także jest synonimem elegancji.

Zauważyliśmy jednocześnie niemal nieobecność ekstrawagancji, co zdaje się dowodzić wcześniejszych konstatacji. Niemal równorzędna liczba wskazań dotycząca zwyczajności natomiast potwierdza trafność założenia, że uczniowie nieszczególnie koncentrują się na wizerunkach wychowawców. Oczywiście zwyczajność nie jest cechą, która takie skierowanie uwagi by wywoływała, choć są jednostki potrafiące dokonać deskrypcji nawet przyziemnych stylizacji: *Pani ubiera się swobodnie, nosi zwyczajne ubrania, zawsze ma buty na niskim obcasie i spodnie*. Kategoria zwyczajności, kiedy *Pani ubiera się normalnie* jest oczywiście pojemna, ale z pewnością reprezentują ją pedagodzy nieprzywiązujący szczególnej wagi do autoprezentacji wizualnej.

Warto też podkreślić, że w opisach uczniów pojawia się styl sportowy (nawet krytykowany przez nauczycieli dres, T-shirt), który w recepcji uczniowskiej nie jest niczym niestosownym, wręcz odnajdziemy sformułowania: *Nauczyciel jest wysportowany, zawsze ubrany w strój sportowy; Pan jest wysoki, wysportowany, nosi sportowe ubrania; Pan ubiera się na sportowo, jest wysoki i dobrze zbudowany*. Atrakcyjność fizyczna powoduje, że strój sportowy wygląda równie pociągająco, zwłaszcza dla żeńskiej części klasy. Uczniowie w „usportowieniu” stylu wychowawcy nie widzą niestosowności, które obawiali się sami nauczyciele w swoich ocenach.

Ciekawy okazał się materiał rysunkowy, przeważały na nich wizerunki nauczycielek (co jest zrozumiałe, skoro ta forma ekspresji była skierowana do uczniów szkoły podstawowej). Na co zwracali uwagę najmłodszy uczniowie – na uczesanie, makijaż (zwłaszcza oczu), biżuterię. Najczęściej używanym kolorem ukazującym garderobę nauczycieli był czarny i granatowy (co

niejako potwierdza ich skłonność unifikacyjną – czerni jest wszechobecna w dress code'ach instytucjonalnych) i wygodę, związaną z mniejszym zagrożeniem ubrudzenia się niż w przypadku jasnych barw. Trzecim kolorem była czerwień, zapewne zarezerwowana dla odważniejszych osób. No i wreszcie kluczowy element garderoby – bluzka (koszula) – co pokrywa się ze stereotypową prezentacją, o jakiej mówiłyśmy na wstępie. W pracach plastycznych pojawił się – podobnie jak w poprzednich materiałach z badań – wyraźny podział stylistyczny kreacji. Równie częste są stroje eleganckie, co sportowe, wyraźnie młodzi ludzie zauważają dwutorowe autoprezentacje. Dobrze ilustrują to dwa zestawione poniżej rysunki dzieci. Z jednej strony długa sukienka w niebieskim kolorze i czerwony naszyjnik oraz zarysowana możliwość doboru różnego obuwia, z drugiej – stylizacja jeansowa z bluzą i szalenie staranne odzwierciedlenie umalowanych oczu, a nawet kształtu kolczyków. Staranność reduplikacji sylwetki nauczyciela potwierdza silną więź i niezaprzeczną sympatię, jaką ją darzą wychowankowie.



Rys. 1. Przykłady rysunków dziecięcych, na których ukazane i opisane zostały cechy zewnętrzne i cechy osobowościowe nauczyciela

Źródło: Prace uczniów wykonane na potrzeby eksploracji i udostępnione autorkom²⁶.

²⁶ Ze zbiorów I. TOMAS i K. KRASOŃ. Prace plastyczne traktowane są w niniejszej książce jako materiał badawczy, a zarazem jak cytacja (w myśl Ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych) – w związku z anonimowością prowadzonych przedsięwzięć badawczych nie jest możliwe udostępnienie danych autorów (dotyczy ta uwaga wszystkich przywołanych w tekście prac dziecięcych).

Dla nas interesującym zjawiskiem jest to, że niemal w 100% na rysunkach dzieci przedstawiono osoby szczupłe, nawet powiedzieć można zgrabne i stosunkowo młode – co z kolei zaprzecza stereotypowi starszej pani w niemodnych okularach. Rysunkowo przedstawione postaci wychowawczyń nie noszą w ogóle okularów (!). Tym, co najbardziej różnicuje wizerunki medialne i tworzone przez dzieci, jest wyraźna akceptacja i więź emocjonalna z rysowanymi, nauczycielki są uśmiechnięte, co więcej, wokół sylwetek starannie zaprezentowanych – pojawiają się dopiski dotyczące cech zachowania portretowanej osoby:

*włosy zawsze umyte i pachnące, zawsze uśmiechnięta, usta różowe,
ma 29 lat, nie lubi krzyczeć, lubi nam robić różne niespodzianki,
zawsze ma uśmiech na twarzy,
nie krzyczy na dzieci, jest bardzo miła.*

Podjezwzać możemy, że cechy charakterologiczno-osobowościowe prezentowanego nauczyciela mocno wpływają na jego odbiór i pewnie nierzadko determinują jego zewnętrzną kreację. To „zaczarowanie” osobowością nauczyciela jest wyjątkowo widoczne w pracach dziecięcych, a jego postrzeganie przez pryzmat kompetencji komunikacyjnych i autokreacyjnych oraz – nadbudowane na podstawie tej percepcji – wyidealizowane wyobrażenie uczniowskie staje się istotne dla doświadczanego przez nich wizerunku.

Na podstawie naszego bricolage’owego poszukiwania danych dla analizy wizerunku stwierdzić możemy, że nauczyciele charakteryzują się niejednorodnym sposobem prezentowania siebie w placówce oświatowej, dlatego też postanowiłyśmy wyodrębnić kontekst wieloaspektowego rozproszenia, realizującego się nie tylko w osobie nauczyciela, ale i działającego poza nim.

Niezaprzeczalny jest fakt, że w opisywanej grupie zawodowej występują niejako dwa ubraniowe style wiodące. Reprezentanci pierwszego z nich wyznają wizualną i autoprezentacyjną swobodę, wybierając zwłaszcza usportowaną wersję ubioru, natomiast zwolennicy drugiego decydują się na garderobę o charakterze biznesowo-biurowym, zdeterminowaną imperatywem: „nauczyciel musi wyglądać”. Wpisuje się to w rozumienie wagi marketingu szkoły i w przekonaniu o pełnieniu roli urzędnika bardziej niż wychowawcy. Te swoiste dwie frakcje mają jednak obszar wspólnych poglądów, urzeczywistniających się w hasłach związanych ze schludnością i przyzwoitością własnego wizerunku. Rozproszenie ideowe nauczycieli dostrzegalne jest również w przypadku wygłaszania poglądów dotyczących zagadnień kontrowersyjnych, takich jak posiadanie tatuażu czy dodatko-

wego piercingu (nie wspominając już o manifestowaniu tych form zdobienia ciała). Temat niekonwencjonalnego wyglądu wśród nauczycieli wydaje się zagadnieniem drażniącym i konfliktowym zarówno na płaszczyźnie nauczyciel – nauczyciel, jak i w obrębie relacji nauczyciel – dyrekcja, o czym świadczą m.in. emocjonalne opisy rozmaitych sytuacji, sfinalizowanych krytyką wyglądu bądź nakazem unifikacji wizualnej. W związku z poruszeniem kwestii nakazów ogólnych, kontekst rozproszenia widoczny jest także na poziomie instytucjonalnym i urzeczywistnia się w nieregularności i niejasności przepisów dotyczących nauczycielskiego dress code'u, który w jednych placówkach obowiązuje i określany jest przez zespół osób kierujących instytucją, w innych zaś nie istnieje.

Analizując zaś wizualną prezentację nauczyciela w oczach ucznia, czyli wypełnione kwestionariusze oraz rysunki stworzone przez najmłodszych badaczy, można potwierdzić – jak się okazało – casualowo-elegancki dualizm nauczycielskich wizerunków. Ale też uczniowie poproszeni o opis lub rysunek jednego, wybranego przez siebie nauczyciela zapewne pomyśleli o tym, którego darzą sympatią. Sympatia ta zaś zdeterminowała niejako słowne i rysunkowe przedstawienia do tego stopnia, że na tych ostatnich pojawiły się komentarze, określające cechy osobowościowo-charakterologiczne. Uczniowie są niezaprzeczalnie doskonałymi obserwatorami, którzy nierzadko komentują wygląd swoich nauczycieli, dostrzegając zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty ich sposobu autoprezentacji. Niemniej jednak w momencie odczuwania sympatii czy wdzięczności w stosunku do osoby dorosłej nie próbują i nie chcą eksponować jakichkolwiek wad, związanych z jej wyglądem zewnętrznym, dokonując jednocześnie procesu idealizacji. Ta niesamowita lojalność, której inicjatorem i katalizatorem są cechy osobowościowe nauczyciela, determinuje całościowy wizerunek osoby uczącej, tak jak w przypadku badań Richarda Nisbetta i Timothy'ego Wilsona, którzy udowodnili, że atrakcyjność fizyczna potencjalnej osoby wzrasta w sytuacji, gdy wydaje się ona cieplejsza, sympatyczniejsza, życzliwsza: „choć bez wątpienia istnieją obiektywne cechy, które sprawiają, że dana osoba wydaje się innym ludziom atrakcyjna, to piękno jest cechą patrzącego. Im bardziej kogoś lubimy, tym przyjemniejszy nam się wydaje jego wygląd”²⁷.

²⁷ E. ARONSON, T.D. WILSON, R.M. AKERT: *Psychologia społeczna...*, s. 417.

3.2. Między pokazem mody, burleską a abnegacją, czyli wizerunek ucznia

Moda nie powinna być więzieniem, a formą ucieczki.

Alexander McQueen

Skoncentrujemy się teraz na sposobie wizualnej autoprezentacji ucznia, będącej rodzajem ekspozycji siebie dokonywanej w relacjach szkolnych. Będziemy ją rozpatrywały z kilku perspektyw:

1. Samooceny, czyli opisu i interpretacji własnego ubioru ucznia (zastosowaliśmy tu kwestionariusz z wyodrębnioną częścią narracyjną).
2. Analizy ubioru kolegów i koleżanek dokonanej w formie plastycznej narracji uczniów (rysunki).
3. Oceny i interpretacji ubioru ucznia dokonanej przez nauczyciela (kwestionariusz z wyodrębnioną częścią narracyjną).
4. Przytoczenia opinii i komentarzy umieszczonych w sieci, dotyczących wyglądu współczesnych uczniów.
5. Prezentacji kompozycji wizualnych skonstruowanych i zaproponowanych przez uczennice na wybranych kanałach YouTube.

Pierwsze zadanie interpretacyjne stanowić będzie zatem analizę narracji uczniów i ich odpowiedzi kwestionariuszowych (typu *program* – odpowiedź i opowieść na temat własnego ubrania, skonstruowana przez osobę ten strój noszącą), popartą interpretacją sposobu ubierania się przez inną osobę (typu *review*), zamkniętą w formie rysunków dziecięcych oraz wzbogaconą analizą i interpretacją szkolnych *outfitów* zaproponowanych przez popularne youtuberki. Przy czym rysunki będą uzupełnione autorskimi/dziecięcymi komentarzami, które przybiorą kształt opisu pracy rysunkowej, zwanego za Gottfriedem Boehmem *ekfrazą*²⁸, a zakładającego równoważność języka i obrazu. Rysunek i jego opis świadomie ilustrują cechy charakterystyczne ubioru rówieśników. Tak skonstruowana interpretacja umożliwia wielokierunkową analizę, uwzględniającą trzy punkty widzenia:

- ja jako odbicie i kontynuacja popularnych trendów,
- ja jako ja (*program*),
- ja jako odbicie w oczach swoich rówieśników (*review*).

Drugie zadanie interpretacyjne zawierać będzie natomiast analizę nauczycielskiej narracji i wypowiedzi na temat wyglądu uczniów (*review*) popartą komentarzami, wpisami i wypowiedziami na ten temat dostępnymi na internetowych blogach i stronach tematycznych. Oczywiście,

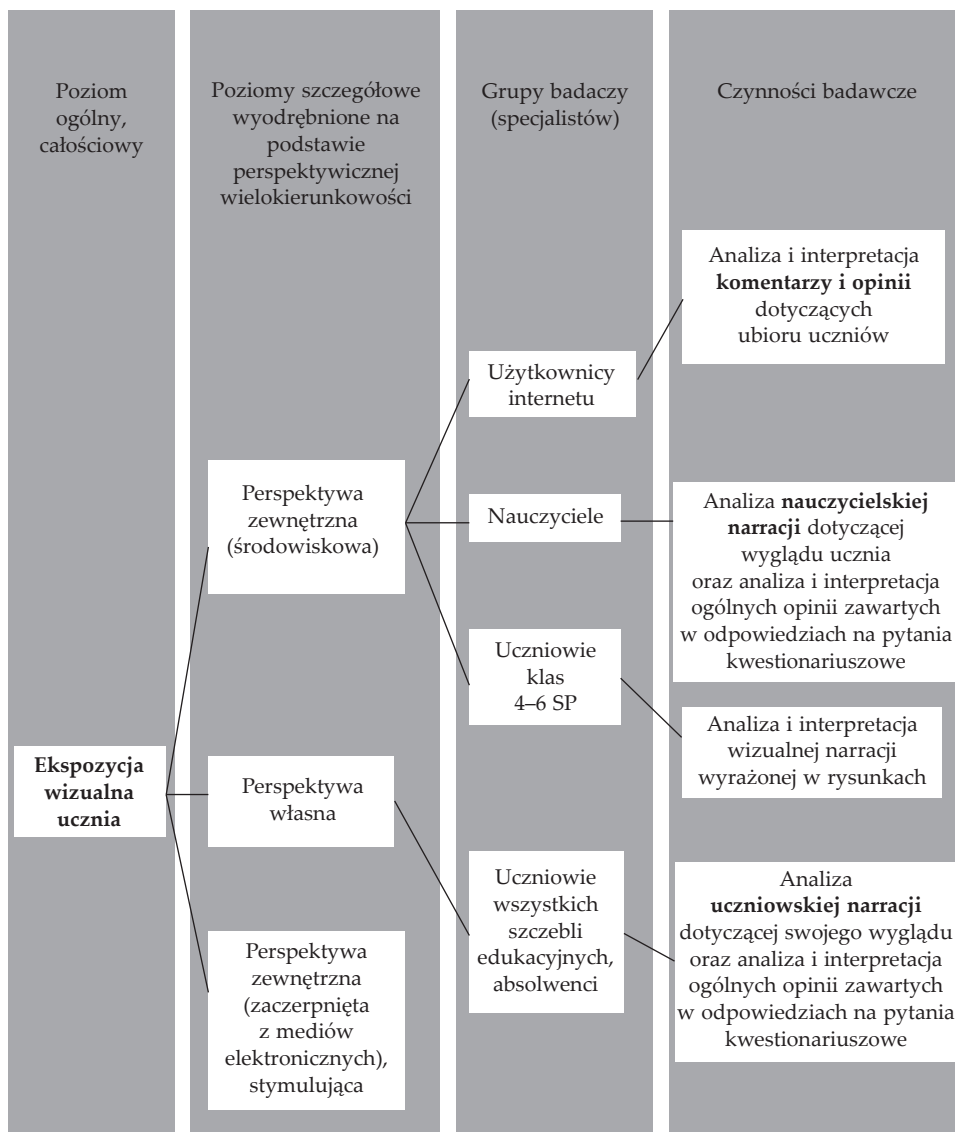
²⁸ G. BOEHM: *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, A. PIECZYŃSKA-SULIK. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2014, s. 119.

materiał badawczy o charakterze jakościowym analizowaliśmy – podobnie jak w przypadku wizerunku nauczyciela – z wykorzystaniem systemu kodowania.

Wielopłaszczyznowość badań, podjętych w celu rzetelnej analizy i interpretacji ekspozycji wizualnej ucznia, zilustrowana została na schemacie 2.

Schemat 2

Struktura czynności badawczych podjętych w płaszczyźnie ekspozycji wizualnej ucznia



Źródło: Opracowanie własne.

Rozpocznijmy od ukazania opinii i analiz dokonanych przez uczniów. Najciekawszą, a jednocześnie najbardziej czasochłonną w analizie była oczywiście swobodna narracja uczniów, którzy poproszeni zostali o opisanie swojego ulubionego stroju do szkoły. Wśród 155 odpowiedzi, przybierających często formę niezwykle lakoniczną, przypominającą krótką wiadomość tekstową sms, odnotowałyśmy w procesie kodowania aż 117 narracji, mających wspólną cechę w postaci opisu strojów podobnych, analogicznych względem siebie, wręcz szablonowych. Stroje wskazywane przez informatorów charakteryzowała casualowość (z języka angielskiego *casual* to przymiotnik „codzienny”, ale również „przypadkowy”, „dorywczy”, „nieformalny” itd.), czyli zwyczajność i prostota. Struktura stylizacji zamykała się w niewyszukanym schemacie: bluzka/T-shirt, spodnie/jeansy/legginsy, buty zwyczajne, trampki lub buty sportowe + ewentualnie koszula, sweter, bluza. Podstawowym kryterium jest – podobnie jak w wypadku nauczycieli – wygoda. Standardem okazują się *czarne spodnie, koszulka, bluza lub sweter. Zazwyczaj coś wygodnego albo spodnie jeansy lub materiałowe, trampki wygodne lub ciepłe buty w zimę (martensy), bluza lub koszulka lub to i to*. Wizerunkowa schematyczność i zwyczajność wizerunku ucznia, nosząca znamiona swoistej rytualizacji, stanowi wyraz bezwolnego podążania za codziennością, która w czasach współczesnych „zdaje się podlegać procesowi »zaczarowania« świata i życia, co potwierdza [...] formuła »magicznego świata« George’a Ritzera”²⁹. Magiczna aura codzienności – według Mariana Golki – warunkuje m.in. podejmowanie interakcji oraz specyfikę kontaktów społecznych, system komunikacji i język, a także sposób postrzegania sfery *sacrum* i *profanum*³⁰. Decyduje również o wyborze ujednoliconego, wizualnego wizerunku uczniów.

Pojawiały się jednak w opisach elementy przełamujące zwyczajność, np. cukierkowy kolor:

Lubię chodzić w jeansach z wysokim stanem i w swetrach, najlepiej jakby były różowe.

Wybieram różowe New balance, jeansy rurki z dziurami, bluzka z krótkim rękawem.

Trzeba jednak podkreślić, iż nawet te przełamania powszechnej czerni nie zmieniają ogólnego obrazu unifikacji wizualnej u przeważającej części badanych respondentów. Taki wizerunkowy, niejako ujednolicony konfor-

²⁹ R. SULIMA: *Moda na codzienność. Kategoria „codziennosci” w kulturze ponowoczesnej*. „Kultura Współczesna” 2011, nr 4, http://kulturawspolczesna.nck.pl/sites/default/files/artyykuly/14_archiwa_sulima1_0.pdf [data dostępu: 11.01.2018].

³⁰ M. GOLKA: *Czy jeszcze istnieje nie-codziennosc?* W: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009, s. 66–67.

mizm może mieć wiele przyczyn, gdyby sięgnąć do Ericha Fromma³¹ uznalibyśmy, że owo bezpieczne podporządkowanie się spowodowane jest reakcją na obniżające się poczucie własnej wartości, stąd zjawisko naśladowania innych, dostosowywania się do konkretnych sytuacji – także zachowań ubraniowych. To coś na kształt zatem „barw ochronnych”, swoistego kamuflażu, mimikry³², przez co można wtopić się w tłum i nie być zauważonym w swej przeciętności. Rezygnacja jednak z oryginalności daje ważny zysk *normalności* – gwarantuje to jego inkluzję do zbiorowości.

Nietuzinkowy, a zatem w pewien sposób oryginalny strój w opisach narracyjnych został zlokalizowany w niewielu wypowiedziach. Usystematyzowaliśmy go, bazując niejako na trzech odsłonach uczniowskiej oryginalności:

- oryginalność jako wyraz swoich wizualnych upodobań (np. strój militarny: *bojówki i desanty*),
- jako sposób ukazania swojej przynależności do określonej subkultury (wyrażony poprzez jakiś element ubioru np.: *Jeansy, glany, T-shirt, koszulki i bluzy z zespołami muzycznymi, spodnie bojówki, glany*);
- jako sposób wyrażenia własnych zainteresowań, preferencji i poglądów (np. muzycznych: *Spodnie i koszulka z długim rękawem lub z metalowych zespołów*).

I choć widoczna jest tu chęć wyróżnienia się przez przynależność do kręgu określonego wtajemniczenia kulturowego – choćby poprzez kodowanie muzyczne (wizerunek na koszulce z konkretnym zespołem), to jednak realizacja stylistyczna pozostaje niemal bez zmian, króluje T-shirt, jeansy (z niewielkimi odstępstwami w postaci militarnych spodni bojówek). Wizualna niezwykłość okazuje się – na przekór samej sobie – dość pospolita, podkreślając zauważoną wcześniej kategorię codzienności. Pozorna niecodziennosc podkreśla zatem ogólny schemat zwyczajności, co potwierdzają słowa Zygmunta Baumana: „niecodziennosc jest dziś codziennością”³³.

Opisywany wcześniej schemat stylizacyjny, którego rozszerzanie się zauważalne jest nawet w perspektywie pozornej nie-codziennosci, jest często wykorzystywany i powielany jako szkolny *outfit* przez popularne youtuberki, które zainspirowały nas do sprawdzenia i usystematyzowania strojów skomponowanych, proponowanych i prezentowanych na ich własnych kanałach. Skupiliśmy się na trzech filmikach, opublikowanych przez: Cloudear³⁴ i Littlemoonster³⁵, które jako młode dziewczyny, uczęszczające do różnych szkół,

³¹ E. FROMM: *Ucieczka od wolności*. Przeł. O. i A. ZIEMIŃSCY. Warszawa: „Czytelnik”, 1997, s. 240.

³² A. KUCZYŃSKA: *Wzory modne w życiu codziennym*. Warszawa: Biblioteka Wiedzy Współczesnej Omega, Wiedza Powszechna, 1983, s. 111–112.

³³ Z. BAUMAN: *Niecodziennosc nasza codzienna...* W: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009, s. 78.

³⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=plgeilQ6DGw> [data dostępu: 28.12.2017].

³⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=J5wYoKGPMJI> [data dostępu: 28.12.2017].

zaprezentowały na kilkuminutowych filmikach po pięć–sześć propozycji strojów, w których chętnie podejmują/podjęłyby instytucjonalną edukację. Ubiory te zostały przez nas opisane, uporządkowane i przedstawione w tabeli 1.

Większość tabelarycznie zaprezentowanych, youtuberskich *outfitów* oparta jest na stylizacyjnym schemacie, o którym pisałyśmy wcześniej. Obcisłe jeansy, spodnie tzw. rurki, skinny lub równie dopasowane legginsy to podstawa. Rzadko pojawiają się sukienki czy spódniczki – wpisujące się w model kobiecości, a ich miejsce zastępują uniseksowe spodnie (rys. 2).



Rys. 2. Rysunki stylizacji szkolnych na podstawie kanału Littlemonster96³⁶

Źródło: Rysunki własne – aut. I. Tomas.

³⁶ Proponujemy zapoznać się ze stworzonymi przez Littlemonster96 stylizacjami (w oryginale) na jej kanale: <https://www.youtube.com/watch?v=J5wYoKGPMJI>.

Tabela 1

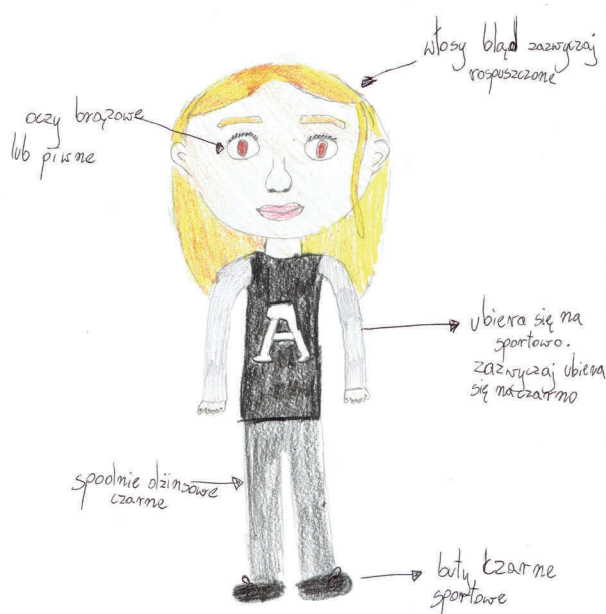
Porównanie stylizacji proponowanych przez youtuberki

Numer stylizacji	Cloudear		Littlemoonster%	
	Elementy stroju	Komentarz	Elementy stroju	Komentarz
Stylizacja 1	obszerny, niebieski sweter wełniany (rozpięty); luźna bluzka typu baskinka; obcisłe, czarne spodnie; czarne buty typu trampki	stylizacja typu casual, skromna, codzienna, wpisująca się w za- uważony schemat	obcisła, czarna koszulka; luźna ko- szula w kratę (biało-czarna); obci- słe jeansy (podwinięte), białe buty sportowe (typu NIKE); zegarek i bransoletki	stylizacja swobodna, codzien- na casualowa, wpisująca się w zauważony schemat
Stylizacja 2	swobodnie leżąca koszula biało- niebieska w paski; obcisłe, czarne spodnie; czarne buty typu trampki, dodatki: złota bransoletka, zegarek	stylizacja casualowa, wpisująca się w zauważony schemat	obcisła czarna koszulka (top); luźna (rozpięta) koszula w kratę (czerwo- no-czarna); jasne, obcisłe jeansy; białe trampki, zegarek i bransoletki	stylizacja swobodna, codzien- na casualowa, wpisująca się w zauważony schemat
Stylizacja 3	obszerny sweter brązowo-biały; obcisłe, czarne spodnie; brązowe buty typu botki, dodatki: złota bransoletka, zegarek	stylizacja casualowa, wygod- na, wpisująca się w zauważony schemat	zwiewna, biała bluzka koszulowa; granatowe spodnie; ciemne buty sportowe; zegarek i bransoletka	stylizacja casualowa, wpisująca się w zauważony schemat
Stylizacja 4	luźna koszula casualowa w kratkę zielono-czarną; czarna spódnicz- ka rozkloszowana; szare rajstopy; czarne buty typu trampki, dodatki: złota bransoletka, zegarek	stylizacja casualowa	luźny, szary T-shirt z nadrukiem; obcisłe, czarne spodnie; białe trampki; zegarek, bransoletka	stylizacja bardzo swobodna, codzienna casualowa, wpisująca się w zauważony schemat
Stylizacja 5	szara sukienka-princeska (do po- łowy uda); biała koszula z kołnie- rzykiem; luźny kardigan bordowy; czarne buty typu trampki	stylizacja bardzo estetyczna, ca- sualowa	zwiewna, biała bluzka; czarna kurt- ka typu ramoneska; obcisłe, czarne spodnie i buty sportowe; zegarek, bransoletka	stylizacja casualowo-elegancka, wpisująca się w zauważony schemat
Stylizacja 6	-	-	biała bluzka bawełniana; spodnie dresowe typu jogger*; czarne buty sportowe	stylizacja swobodna o charak- terze sportowym, wpisująca się w schemat

* Spodnie typu jogger są spodniami zwieńczonymi szerokim ściągaczem na poziomie kostki.

Źródło: Opracowanie własne.

Warto cielesnej atrakcyjności, wyrażonej w formie zwiewnej sukienki czy spódniczki zastępuje prawdopodobnie obrysowanie sylwetki przez przylegające odzienie. Ponadto warto zwrócić uwagę, że stylizacje zaproponowane przez Claudea oraz Littlemonster96 wydają się niezwykle wygodne, swobodne, a jednocześnie proste, nieskomplikowane i zapewne pożądane w środowisku oświatowym ze względu na swoją niezaprzeczalną powściągliwość i nienachalność.

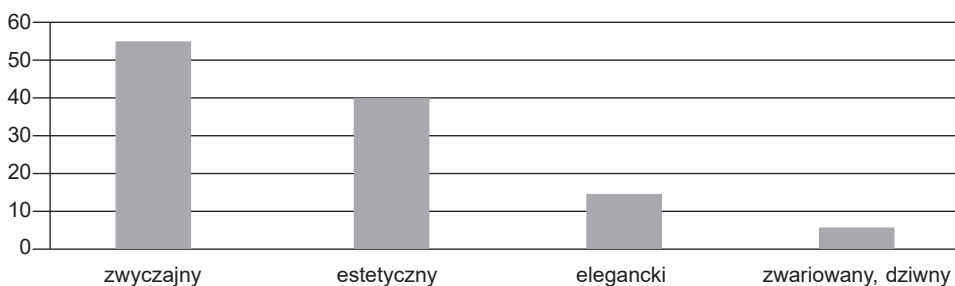


Rys. 3. Praca dziecięca, stanowiąca przykład schematycznego ubioru szkolnego dziewczynki

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.

Powtarzalność i powszechność schematu stroju uczniów dostrzegalna jest również w dziecięcych rysunkach, stanowiących swoiste *review*, stworzone na potrzebę wzajemnej interpretacji wizerunku. Poddane analizie (kodowaniu) prace plastyczne zrealizowała grupa 67 uczniów, uczęszczających do klas: 4, 5 i 6 szkoły podstawowej. Najczęściej pojawiającymi się elementami garderoby w rysunkach – przedstawiających koleżanki i kolegów ze szkolnej ławki – są: bluzka (narysowana 40 razy), buty sportowe (przedstawione 33 razy), jeansy (pojawiające się 24 razy) oraz bluza sportowa (uwzględniona na 18 rysunkach). Zauważalna przeciętność uczniowskiego ubioru bazuje więc na prostych i bezpiecznych zestawieniach, skonstruowanych według wyraźnie zarysowanego się wzoru – buty, spodnie i górna część garderoby w postaci bluzki, koszulki, T-shirtu, swetra itp. (zob. rys. 3).

Powszechność niniejszego schematu i jego zwyczajność we własnym stroju szkolnym, podkreślająca istnienie kategorii codzienności, dostrzega w swoim edukacyjnym wizerunku ponad połowa uczestników badań. Widoczne jest to na poniższym zestawieniu (wykres 3). Liczba wskazań przymiotnika „zwyczajny” podkreśla naturalność wypowiedzi narracyjnych i ich autentyczność, wolnych od konieczności kreowania w tworzonym opisie wizerunku innego niż rzeczywiście funkcjonujący i prezentowany światu. Podejrzewać zatem można, że zwyczajność nie jest powodem do wstydu, a faktem powszechnie dostrzeganym i akceptowanym, bo bezpiecznym.



Wykres 3. Cechy ubioru noszonego przez siebie – deklarowane przez uczniów

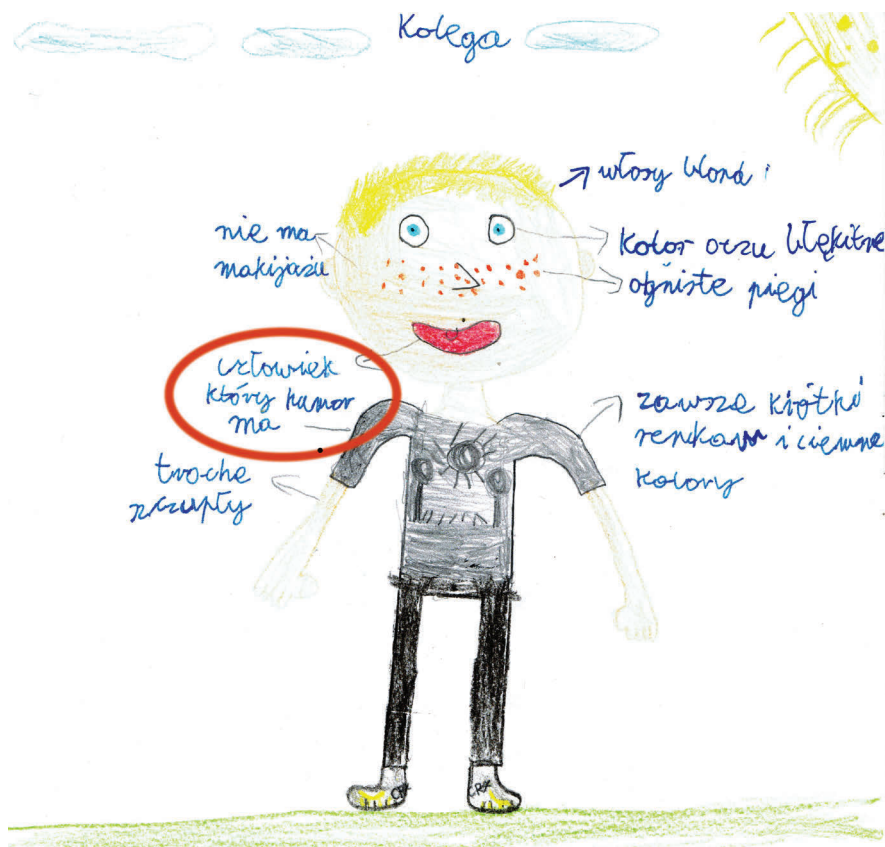
Źródło: Opracowanie własne.

Zestawienie wskazuje na wyraźną skłonność uczniów do wyboru zachowawczej stylistyki ubrania szkolnego, ważne, że zauważają też walor estetyczności wizerunku. Powiemy, że w ekspozycji siebie za sprawą modowego wizerunku chodzi o dwa skrajne punkty instynktownego *continuum* – od instynktu egalitarnego do elitarnego. Płaszczyzna pierwszego instynktu opiera się na skłonności do naśladownictwa, mającego „tę zaletę, że pozwala celowo oszczędzać siły, nie wymaga [...] osobistego, twórczego wysiłku [...] daje [...] pewność, że tak postępując, nie jesteśmy zdani tylko na siebie”³⁷. Sięgamy wówczas do przekształcenia ciała oraz ubioru, upodabniając się do dostępnych wizerunków właściwych określonej grupie, co stwarza szansę na osiągnięcie pożądanej afiliacji (przynależności). Hołdując powyższej strategii, stajemy się zunifikowani, podobni do innych i przez to bezpieczni. Nie zaznaczamy jednak własnej indywidualności.

Normalsi. Zwyczajność jako odpowiedź na szkolną rutynę

Na kolejnej stronie zamieszczamy jeszcze jeden rysunek przedstawiający tym razem typowy obraz szkolnego *normalisa* w wersji męskiej – z powszechnie preferowaną czarną kolorystyką, sportowym obuwiem i T-shirtem z nadrukiem (rys. 4).

³⁷ G. SIMMEL: *Z psychologii mody...*, s. 21.



Rys. 4. Sylwetka normalna w wersji męskiej – rysunek chłopca

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.

W narracjach uczniowskich kolor czarny i barwy ciemne wydają się dominującymi wśród wypowiedzi uwzględniających preferencje kolorystyczne stylizacji. Respondenci akcentowali wybór barwy czarnej, odnosząc ją do określonej części garderoby lub całościowej kompozycji stylizacyjnej:

Jeansy czarne, czarna bluzka, czarne vansy

Czarne spodnie, koszulka, bluza lub sweter. Zazwyczaj coś wygodnego.

Czarne adidas polar, czarne stopki, czarne rurki, czarny t-shirt, wełniany sweter, jasny płaszcz.

Dżinsy, T-Shirt, trampki, kurtka skórzana. Dominacja ciemnych kolorów.

Unifikacja obejmuje nie tylko kolorystykę (wystarczy porównać rysunki 3 i 4) – nie ma bowiem szczególnej różnicy w stylizacji chłopców i dziewcząt, co niejako zaburza charakterystyczne cechy dymorficzne.

Co dla nas ciekawe, niektóre rysunki dziecięce zawierały również dodatkowe komentarze, dotyczące cech charakterologicznych i osobowościowych koleżanek i kolegów:

*Cechy osobowościowe
w rysunkowym opisie*

Bardzo rzadko się smuci i prawie zawsze się uśmiecha;

Bardzo aktywna, miła, fajna, uprzejma, stylowa, koleżeńska, przyjacielska, lojalna, pomagająca;

Ma miłościwe serce;

Lubi jednorożce i lubi tańczyć;

Jest miły, pomocny, koleżeński, pożycza;

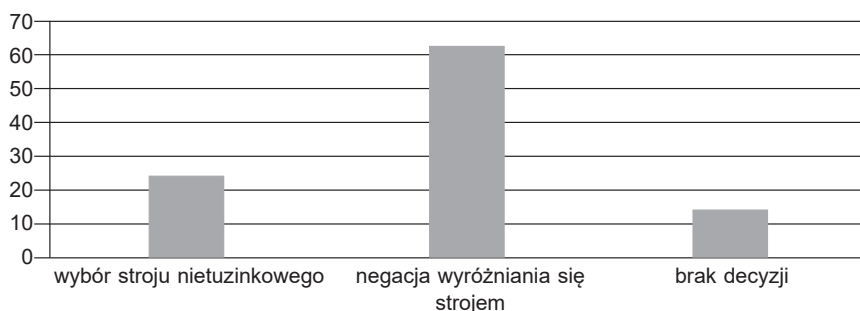
Niekulturalny, zabawny;

Wiecznie się chichra;

Człowiek który humor ma.

Dopisanie tychże cech, mimo prośby skupienia się na wyglądzie przedstawianych postaci, świadczyć może o ważności i wartości modelu dla samego rysownika oraz o sposobie prowadzenia obserwacji, analizy i interpretacji wizerunku swoich rówieśników – zarówno przez pryzmat ich fizyczności, jak i właściwości osobowościowych, warunkujących odpowiednią i pożądaną relację z otoczeniem. Rówieśnicy przedstawiali nie dowolną osobę, ale kogoś sobie bliskiego w relacji szkolnej. Dlatego rysunki są tak precyzyjne i zyskały – w naszym rozumieniu – jeszcze więcej na nośności poznawczej, gdyż wynikały nie tylko z pobieżnego oglądu, ale z doświadczenia rysownika, będącego naszym informatorem/badaczem.

Wróćmy jednak do wyznaczników stylu *normalsa*. Potwierdzają dotychczasowe ustalenia również dane z innych wypowiedzi młodzieży, w których mieli wskazać, czy pozwalają sobie na założenie stroju wyróżniającego czy ekstrawaganckiego (wykres 4).



Wykres 4. Deklaracja dotycząca wyboru stroju nietuzinkowego, wyróżniającego się

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskane i ujęte na wykresie 4 informacje potwierdziły się w narracjach tegorocznych absolwentów, którzy w swoich wypowiedziach dość wyraźnie wskazywali na radykalny zakaz niekonwencjonalnej autoprezentacji w ich szkołach. Przestrzeganie wizualnych restrykcji nadzorowane było – według ich opinii – zarówno przez dyrekcję szkoły, jak i nauczycieli.

W związku z wizualną bezkompromisowością oświatową konieczne było (w relacjach uczniów pojawiały się sformułowania dość jednoznaczne) podporządkowanie się regulaminowi, przez co nie było szansy na indywidualność, wyrażenie siebie i własny styl. Wystarczy prześledzić poniższe wypowiedzi związane z doświadczeniami dotyczącymi obszarów pominiętych w szkole:

*Zwyczajność jako efekt
szkolnej restrykcji*

Pomijano chęć wyrażania siebie poprzez słowa, ale także niewerbalnie poprzez ubiór, fryzurę, sposób bycia – w mojej szkole panował dokładny model ucznia – jak powinien wyglądać, jak się zachowywać, co mówić. Zabronione były np. czerwone włosy, spodnie z dziurami. Prowadziło to do większej eskalacji swojej indywidualności przez uczniów, wrogości w stosunku do nauczycieli. Regulamin szkoły był wciąż łamany. W konsekwencji znikał także inny komponent, a mianowicie indywidualność, a to to, co jedyne i niepowtarzalne w danej osobie, jest najwspanialszą częścią każdego z Nas.

W szkole panowały rygorystyczne zasady co do wyglądu i zachowania. Stosowany był zakaz malowania paznokci, widocznego farbowania włosów, czy zbyt skąpego ubierania się. To zdecydowanie ograniczało uczniów szkoły w wyrażaniu siebie. Przez to osoba, która wyglądała kontrowersyjnie wzbudzała jeszcze większą uwagę na siebie.

W Liceum, gimnazjum i szkole podstawowej był pomijany komponent: moje cechy (np. w szkole podstawowej w głównej mierze składało się to na fryzurę, gdyż dziewczyny nie mogły nosić rozpuszczonych włosów, w gimnazjum nie można było farbować włosów a w liceum natomiast na niektórych przedmiotach trudno było wyrazić siebie poprzez słowa). Uważam, że takie zachowanie spowodowało u młodzieży bunt lub niechęć do danego przedmiotu, gdzie nie mógł wyrażać swojego zdania.

Pomijano indywidualizm i chęć wyrażania siebie poprzez ubiór, styl lub fryzurę – nie mogliśmy „wyróżniać się” swoim sposobem ubioru czy wyglądu zewnętrznego. Trzeba było przestrzegać obowiązku noszenia mundurków, zakazane były: farbowanie włosów, mocny makijaż oraz tatuaże bądź tzn. „piercing”, przez co nasza indywidualność, wolność osobista i oryginalność została ograniczona.

Młodzież doświadczała odrzucenia jej praw do tożsamościowej autoprezentacji, co nierzadko wywoływało skutek odwrotny, bunt i opór – o którym pisze pierwszy respondent. Problemem było zwłaszcza to, że inność była powodem do odrzucenia, wyśmiania, co przekłada się na komfort edukacji i osiągnięcia szkolne. Wiąże się z piętnowaniem chwiejącym poczuciem własnej wartości, także w relacjach rówieśniczych, co ukazane zostaje w kolejnej wypowiedzi:

Wydaje mi się, że małą uwagę zwracano na odmienność i uszanowanie cudzego zdania u uczniów między uczniami właśnie. O ile ja potrafiłam zrozumieć różnego rodzaju inność, tak inni byli w stanie wyśmiać kogoś tylko ze względu, że ubrał się inaczej niż wszyscy, czy powiedział coś niekonwencjonalnego.

Niektóre szkoły rozwiązywały kwestię szkolnego stroju wprowadzaniem obowiązkowego mundurka, co przez uczniów nie było spostrzegane pozytywnie. Potwierdzają to następujące narracje:

W mojej szkole nie można było w pełni wyrażać siebie poprzez ubiór, fryzurę czy sposób bycia z powodu obowiązujących na terenie szkoły mundurków.

Pominięta chęć wyrażania siebie – mundurki w szkole; wszyscy tacy sami a próba wyrażenia siebie poprzez odmienny strój bądź oryginalną fryzurę karana uwagą/naganą.

Wszystkie wypowiedzi absolwentów stanowczo podkreślają niejako przemocowo narzucony brak indywidualizmu, co przekładało się na zakaz tożsamościowej autoprezentacji i brak upelnomocnienia. A przecież być upelnomocnionym to „mieć możliwość dokonania wyborów i postępowania zgodnie z nimi, a to z kolei oznacza zdolność do wpływania na paletę możliwości wyborów oraz na warunki społeczne, w jakich się ich dokonuje”³⁸. Niepokojące jest, że szkoła ograniczać mogłaby w jakimkolwiek wymiarze owo upelnomocnienie. A jednak arbitralnie dokonuje się unifikowania dress code’u ucznia za sprawą mundurków lub regulaminu szkoły. Nie chodzi jednak o akceptację każdego udziwnienia, ale o negocjację z uczniami tego, co dopuszczalne, oddanie im w pewnym sensie pola dla określenia np. kształtu reguł ubierania się, zwłaszcza na poziomie licealnym. Pamiętajmy przy tym, że moda to też poszukiwanie czegoś nietuzinkowego, a nade wszystko ważny komponent tożsamości.

Uczniowie jednak nawet wówczas, kiedy zmuszani są do przywdziewania jednolitych strojów, potrafią okazać swoją dezaprobatę w sposób

³⁸ Z. BAUMAN: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007, s. 230.

wyszukany. Pozyskałyśmy dość dosadny przykład odcisnięcia piętna także na narzuconym uniformie. Zamieszczamy zdjęcie obowiązującej koszulki T-shirt, zastępującej tradycyjny mundur (zob. fot. 10) w jednej ze szkół województwa mazowieckiego.



Fot. 10. Fragment mundurka z logiem szkoły³⁹

Źródło: Archiwum respondentki udostępnione autorkom.

Wedle relacji właścicielki mundurka, uczniowie negowali jego estetykę, zwłaszcza symbolu naniesionego białą farbą, który z daleka wyglądał nie jak podobizna znanego i zasłużonego Polaka, patrona szkoły, ale jak przypadkowo powstały „rzucik” (jak finezyjnie określali to gimnazjaliści – *w kontakcie z przypadkowo przemierzającymi się ptasimi odchodami*). Dodatkowo, by jeszcze bardziej zdezwuować wartość wątpliwie eleganckiego stroju, właścicielka dorysowała korektorem uszy do zarysu głowy, co wywoływało jednoznaczne skojarzenia z króliczkiem – symbolem popularnego magazynu dla panów. Widzimy, że narzucenie obowiązkowego stroju, który nie jest akceptowany przez uczniów, i który postrzegają oni jako brzydki i szpecący ich wizerunek, prowadzi do specyficznego oporu przybierającego formę ośmieszenia tak

³⁹ Autorka: Marta PIEKARCZYK, zdjęcie przekazane przez Autorkę na potrzeby tej pracy. Celowo usunięto numer szkoły (biały prostokąt), dla zachowania anonimowości placówki. Fotografiię wykorzystano w tekście za pisemną zgodą Autorki.

narzuconej symboliki. Nie ma to oczywiście nic wspólnego z podważaniem rangi samego patrona, a jedynie kształtu kiczowatego mundurka.

Szkoły jednak częstokroć sankcjonują konieczność noszenia ustalonego stroju w postaci zapisu w regulaminie. Główną motywacją narzucenia szkolnej stylizacji jest ujednolicenie i troska o równość uczniów (bez nadużywania rywalizacji na tle merkantylnym), a także identyfikacja z placówką. Co ważne – strój można zakupić, posługując się linkiem udostępnionym w materiale elektronicznym (co często jest dość dużym wydatkiem na początku roku szkolnego i zupełnie nie mieści się w kategoriach równościowych). Znajdziemy na stronach internetowych placówek nawet dodatkowy regulamin noszenia mundurka. W jednym z takich regulaminów zamieszczonych na stronie WWW szkoły czytamy:

Uczeń w czasie trwania zajęć edukacyjnych i na przerwach zobowiązany jest do codziennego, godnego noszenia mundurka szkolnego, dbania o jego czystość, schludność i estetyczny wygląd⁴⁰.

Potem następuje staranny jego opis, w tym wersji na ciepłe dni, chłodne dni i stylizacji galowej, w którym doprecyzowany został także rodzaj skarpet oraz butów. Nawet na zajęcia z zakresu wychowania fizycznego należy mieć stroje z logotypem. Co więcej, z regulaminu dowiadujemy się, że noszenie mundurków monitoruje wychowawca, a uczeń, „który przyszedł do szkoły trzykrotnie, w ciągu miesiąca, bez mundurka otrzymuje wpis uwagi negatywnej z zachowania”⁴¹. W jednej ze szkół regulamin noszenia mundurka wpisany jest w zakładce dla rodziców i zawiera taką informację:

W przypadku uchylenia się od obowiązku noszenia mundurka uczniowie z klas I–VI będą mieli obniżone oceny zachowania [...]. Codziennie na pierwszej lekcji nauczyciele mają obowiązek sprawdzić wygląd ucznia. W przypadku braku mundurka nauczyciel zaznacza w rubryce „uwagi” jego brak. Na koniec semestru wychowawca zlicza ilość uwag, które będą miały wpływ na ocenę zachowania ucznia⁴².

Konsekwencje nienoszenia mundurka są zatem dość odczuwalne, bez odpowiedniej oceny z zachowania nie można na przykład otrzymać świadectwa z czerwonym paskiem. Sami nauczyciele często buntują się przed wyznaczaniem im tej porządkowej, niewdzięcznej roli. Zauważenie dorysowanych uszu do podobizny patrona szkoły i skojarzenie ich z magazynem

⁴⁰ <http://www.szkolyete.pl/index.php/mundurki-szkolne> [data dostępu: 1.03.2018].

⁴¹ Ibidem.

⁴² <http://www.sp3zakopane.pl/pl/rodzice/regulamin-noszenia-mundurka-szkolnego> [data dostępu: 1.03.2018].

dla panów – co opisywałyśmy powyżej – dokonane było przez jedną z nauczycielek, która – podobnie jak uczniowie – negowała walory estetyczne narzuconej bluzy.

Oczywiście regulaminowe wskazania właściwej stylizacji dotyczą także pozostałych części wizerunku, a zatem znajdziemy na stronach szkół takie wymogi:

Uczniowie zobowiązani są do noszenia estetycznie spiętych włosów, szczególnie dziewczynki (kucyki, warkocze, koński ogon, koczek, francuz etc.), zabronione jest farbowanie włosów, makijaż oraz malowanie paznokci⁴³.

Obok oporu czy niezadowolenia z faktu ograniczania wolności autoprezentacyjnej w narracjach uczniów pojawia się jeszcze jeden komentarz, traktujący sposób ubioru jako czynnik warunkujący poprawną i pożądaną relację z nauczycielami: *Preferuję ubiór w stylu Basic tzn. wygodnie, prosto i (wydaje mi się), że z klasą. Dzięki temu mam większą szansę zdobyć uznanie wśród nauczycieli mojej szkoły.* Taktyka przetwarzania i aranżacji wizualnych w celu kontrolowania spostrzeżeń grona pedagogicznego jest bezsprzecznie formą konformizmu, ale i promowania siebie oraz własnych kompetencji⁴⁴. Specyficzna chęć zdobycia akceptacji wśród nauczycieli poprzez stosowanie odpowiedniego ubioru i kreowanie swojego wyglądu w pożądaną sposób – mimo, że niezwerbalizowana w narracji bezpośrednio – może wyrażać się w formie zanurzania w stylizacyjnej „zwyczajności”, o której pisałyśmy wcześniej, czy też rezygnacji z ekstrawagancji i niekonwencjonalności ekspozycyjnej, na które składają się rozmaite ozdoby ciała. Jedynie 8,2% respondentów stwierdza, że posiada tatuaż w widocznym miejscu czy nietuzinkowy piercing (przekłuty nos czy brew).

Gdybyśmy jednak zakończyły analizę na stwierdzeniu, iż nie ma odstępstw od tego zunifikowanego kierunku, nie oddałybyśmy pełnego wymiaru rzeczywistości szkolnego image'u wychowanków. Znalazłyśmy bowiem zarówno w wypowiedziach uczniów, jak i źródłach internetowych dowody na przełamywanie rutyny stylizacyjnej, zwłaszcza przez dziewczęta. Nie jest to jednak zawsze kierunek możliwy do zaakceptowania ze względu na przykład na normy obyczajowe.

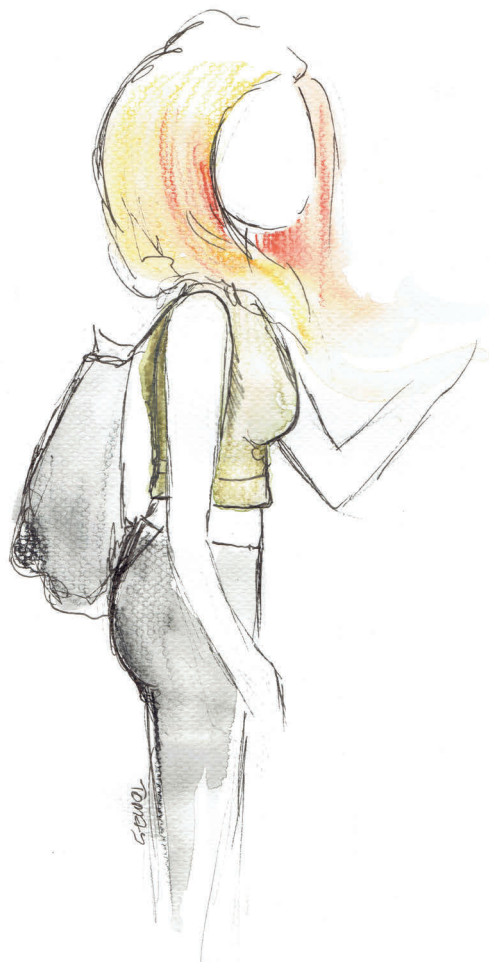
Najdosadniejszą egzemplifikacją takiego niebezpiecznego kierunku jest youtuberka Emd⁴⁵, bowiem zaprezentowała ona stroje, które wydają się zu-

⁴³ <http://www.szkołyete.pl/index.php/mundurki-szkolne> [data dostępu: 1.03.2018].

⁴⁴ W. Wosińska: *Psychologia życia codziennego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 93.

⁴⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=IjusatWc0bk> [data dostępu: 28.12.2017].

pełnie niestosowne i nie mają nic wspólnego z ubiorem casualowym, który opisywany jest narracyjnie w wypowiedziach uczniów, jakie przytaczaliśmy (rys. 5).



Rys. 5. Stylizacja Emd⁴⁶

Źródło: Rysunek własny – aut. I. Tomas.

Outfit dziewczyny określić można przymiotnikiem „seksowny”, którego synonimami w czasach współczesnych stają się słowa „modny”, a może bardziej „pożądany”.

⁴⁶ Ponownie polecamy zapoznać się ze stylizacjami youtuberki Emd <https://www.youtube.com/watch?v=ljusatWc0bk>.

Anna Łucarz określa słowo „seksowny” jako jedno z najczęściej pojawiających się wyrażań w czasopismach skierowanych do osób pragnących podążać za trendami i będącym cechą „pożądaną we wszystkich sferach prezentowanych na łamach czasopisma o modzie i urodzie”⁴⁷. Nie dziwi to jednakowoż, wszak jest ona pojmowana jako potwierdzenie atrakcyjności, a przecież atrakcyjne kobiety określane są na ogół jako sympatyczniejsze, bardziej utalentowane⁴⁸ i znacznie wrażliwsze od mniej urodziwych (pociągających) koleżanek.

Trudno jednak zbagatelizować przyczyny takiego sytuowania seksowności młodych/małoletnich kobietek. Wystarczy sięgnąć po przekazy medialne, zwłaszcza reklamowe, i niekoniecznie musimy zwracać się w kierunku stylistyki japońskich komiksów czy filmów animowanych. Obraz dziewczynki kreowany w filmach i promocyjnych materiałach to swoista fuzja wizerunku o dziewczęcym ładunku niewinności z przesadnym eksponowaniem fizycznych atrybutów kobiecości. Tak generowana jest modelowa nimfетка/lolotka, patrząca na świat dziecięcymi oczami, choć posiada jednocześnie nienaturalnie zaokrągloną figurę.

Media nieustannie próbują nas przyuczać, żebyśmy byli rozbawieni widokiem kostiumu francuskiej pokojówki w rozmiarze dla najmniejszych brzdąków; podobnie jak widokiem T-shirtów dla dziewczynek z napisami o podtekście seksualnym albo zestawów do tańca na rurze sprzedawanych jako zabawki. Są to zaś symboliczne oznaki normalizacji chorobliwego stanu kultury, który na dzieci projektuje seksualność dorosłych⁴⁹.

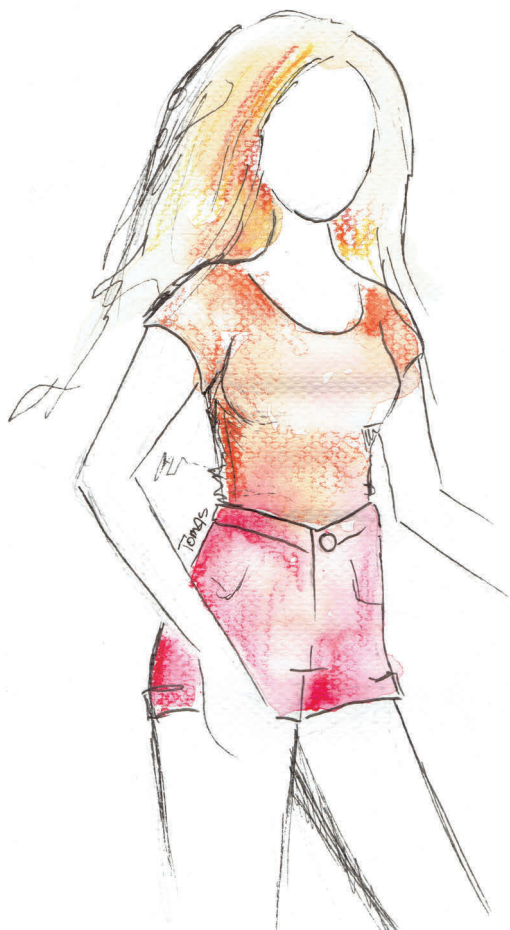
Stylizacyjne kompozycje Emdi przybierają zatem charakter typowy i poszukiwany zarazem z perspektywy popularnych wyznaczników „bycia na czasie”, formułowanych na łamach urodowo-modowych czasopism, a jednocześnie wakacyjny, plażowy, wywołujący wrażenie koncentracji na zabawie, relaksie a nawet pewnej frywolności (rys. 6). Zupełnie nie kojarzy się z obowiązującym trendem w szkole, a raczej z bohaterkami filmu *Galerianki*⁵⁰.

⁴⁷ A. ŁUCARZ: „Must have sezonu”. *Refleksje na temat języka w czasopismach shoppingowych*. W: *Kicz w języku i komunikacji*. Red. B. KUDRA, E. SZKUDLAREK-ŚMIECHOWICZ. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2016, s. 227.

⁴⁸ Z. MEŁOSIK: *Tożsamość, ciało, władza w kulturze instant*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2010, s. 25.

⁴⁹ M.G. DURHAM: *Efekt Lolity. Wizerunek nastolatek we współczesnych mediach i jak sobie z nim radzić*. Przeł. M. GLIŃSKI. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka, 2010, s. 12.

⁵⁰ *Galerianki*. Reżyseria Katarzyna ROŚLANIEC. Scenariusz: Katarzyna ROŚLANIEC. Wytwórnia Filmów Dokumentalnych i Fabularnych, Studio Filmowe Oko, 2009. Film prezentuje zjawisko prostytucji nastolatek, które w centrach handlowych szukają sponsorów. Dziewczyny oferują seks w zamian za kupno odzieży, drobnego sprzętu



Rys. 6. Stylizacja Emd

Źródło: Rysunek własny – aut. I. Tomas.

Nie bez znaczenia wydaje się też manikiur widoczny na filmiku Emd. To nie tylko zadbane paznokcie, ale też pokryte modnym (i dodajmy: nie tak tanim) akrylem, co jeszcze dodatkowo podkreśla dbałość o kobiece dopełnienie stylizacji i jej atrakcyjność/seksowność. Trudno się temu jednak dziwić, skoro znakiem czasów, w których żyjemy, jest pojawienie się ogólnoswiatowego imperatywu upiększania, a estetyzacja jest dokonywana w celu osiągnięcia przyjemności (przedmiot bowiem jest postrzegany jako piękny,

elektronicznego bądź też pieniądze. Muszą więc być w odpowiedni sposób oznaczone ubraniem nieco wyzywającym, skąpym i raczej zwyczajowo nieprzeznaczonym dla piętnastolatek.

kiedy wywołuje przyjemność⁵¹). Koncentrujemy się wówczas na przedmiocie sądu zmysłowego (*iudicium sensitivae*) – o czym pisał już Baumgarten – zmysły osądzają przedmiot, którym jest przyjemność, jeśli osąd ma wymiar potwierdzający, powstaje zadowolenie (*voluptas*), jeśli odmiennie, zaprzeczenie – wówczas pojawia się niechęć (*taedium*)⁵². Dlatego robimy wszystko, aby uatrakcyjnić swój wizerunek, czasem po to, aby być pożądanymi (stąd np. wyzywający strój, uczesanie, makijaż), czasem – o czym tak przekonująco pisał Slavoj Žižek – godnymi miłości⁵³.

Z pewnością tak zaopatrzone dłonie czynią wizerunek uczennicy atrakcyjniejszym, choć jeszcze bardziej sytuującym ją w omawianej tu kategorii lolity. Można jednak przewidywać, że nie będą szczególnie uznanym przez nadzór pedagogiczny komponentem stroju kilkunastoletniej gimnazjalistki.

Zaprezentowane na rysunkach 5 i 6 stylizacje, potwierdzone są jeszcze analizą pozostałych kompozycji ubrań proponowanych przez youtuberkę na autorskich filmikach, które zestawiamy w tabeli 2.

Tabela 2

Porównanie wszystkich stylizacji proponowanych przez Emdi

Numer stylizacji	Elementy stroju	Komentarz
Stylizacja 1	krótkie, dopasowane spodenki z wysokim stanem koloru bordowego; krótka, obcisła bluzka pudrowa	stylizacja wakacyjna, plażowa, dość wyzywająca
Stylizacja 2	obcisłe ciemne spodnie; krótka bluza intensywnie różowa z kapturem	stylizacja swobodna, wpisująca się w zauważony schemat
Stylizacja 3	jasne, obcisłe spodnie (z dziurami na kolanach); luźna, zielona bluzka z wycięciami na ramionach	stylizacja swobodna, wpisująca się w zauważony schemat
Stylizacja 4	obcisłe, czarne legginsy; krótki top zielony bez rękawków; czarny plecak	stylizacja wakacyjna, mogąca spotkać się z krytyką w niektórych placówkach, odczuwalny dysonans między tematem filmiku a prezentowanym strojem
Stylizacja 5	szare, krótkie spodenki bawełniane; krótka bluzka zielona	stylizacja wakacyjna, plażowa, jak wyżej
Stylizacja 6	krótkie spodenki bordowe; zielona bluza z długim rękawem	stylizacja plażowa, wakacyjna, mogąca spotkać się z krytyką

Źródło: Opracowanie własne.

⁵¹ A. BANDURA: *Homo aestheticus – „homo kitschovaticus”* (o kiczu w przestrzeni publicznej). W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki*. Red. J. KRASICKI, T. AKINDYNOWA, Z. PIETRZAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2014, s. 123.

⁵² P. KOZAK: *Od retoryki do estetyki. „Aesthetica” Alexandra Gottlieba Baumgartena. „Forum Artis Rhetoricae”* 2011, nr 1, s. 52.

⁵³ Por. S. ŽIŽEK: *Wzniosły obiekt ideologii*. Tłum. J. BATOR, P. DYBEL. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001, s. 131–132.

Dane z tabeli 2 wyznaczają jeszcze jedną, dość istotną, cechę oceny stylizacyjnej skomponowanych ubrań Emdi. Otóż, na frywolność oraz kokieterijność strojów zaprezentowanych przez nią wskazują m.in. zmienniki miary i dopasowania, które zdefiniowane zostały w *Inwentarzu zmienników*, stworzonym przez Ronalda Barthes'a⁵⁴. Uważa on, że wszystko, co związane z modą, jest silnie nacechowane wywieraniem wpływu na człowieka, gdyż moda staje się niejako jego drugą naturą i ma swoje istotne pole semiotyczne, będące zarazem ważnym komunikatem autoprezentacyjnym.

Kokieterijność wyrażona w zmienniku dopasowania i miary

Intensyfikacja cech wyrażonych przymiotnikami „obcisły” i „krótki”, wskazujących na duży stopień dopasowania oraz dość zaskakującą długość nogawek i bluzek, sprawiają, że większość zaprezentowanych *outfitów* wydaje się kontrowersyjna, osobiwa oraz wyróżniająca (i chyba także niestosowna edukacyjnie). Z pewnością obrysowanie sylwetki jest sposobem zwracania uwagi na własną kobiecość. Wszak – jak przekonuje Jonathan Crary – jednym z zasadniczych środków przykuwania uwagi za sprawą celowego uwypuklania walorów i ukrywania niedoskonałości jest *moda*, okazuje się ona kluczem do koncentracji zainteresowania⁵⁵. Niezwykle modne, obcisłe spodnie „skinny”, a nawet „super skinny” zdają się funkcjonować w przestrzeni wizerunkowej nastolotków (szczególnie nastolatek) jako forma „akcentowania fizyczności, u którego podłoża jest erotyka”⁵⁶. Wizerunek podsycony seksualnością entuzjastycznie wykorzystywany jest przez machinę rozrywkowo-modową, stąd też jego popularność i powszechność w rozmaitych stylizacjach. Dodać zresztą należy, że machina ta często wytwarza prócz „seksownych” elementów garberody również „dziecięce” zabawki – w których kobiecość jest przesadnie akcentowana⁵⁷. Wszak plastikowe ciało Barbie jest także metaforą współczesności – jest doskonałe, ale i nieprawdziwe. Powstają zabawki z niesamowitą dbałością o ich przepełniony erotyzmem wygląd, podkreślony dodatkowo kiczowatą stylizacją – jak w przypadku laleczek Bratz. Lalki te, odziane w buty na platformach, prześwitujące bluzeczki i hiperkrótkie spódniczki, ozdobione dodatkowo wulgarnym makijażem, niosą wątpliwy potencjał edukacyjny, który – w badaniach przytaczanych przez Oskara Szwabowskiego – został żartobliwie sformułowany w sposób następujący:

⁵⁴ R. BARTHES: *System mody*. Przeł. M. FALSKI. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 121–148.

⁵⁵ J. CRARY: *Zawieszenia percepcji. Uwaga, spektakl i kultura nowoczesna*. Przeł. Ł. ZARĘBA, I. KURZ. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009, s. 153.

⁵⁶ T. SZCZERSKA: *Moda wizerunkowa jako kod zachowań autodestrukcyjnych nastolotków*. „Edukacja Humanistyczna” 2011, nr 2 (24), s. 93.

⁵⁷ M.F. ROGERS: *Barbie jako ikona kultury*. Tłum. E. KLEKOT. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 2003, s. 33.

po pierwsze – sugerują, że dobrze być bachorem. Po drugie, przekazują informacje o ciele – talia powinna być cienka jak osa. Po trzecie, jedyny uznany sposób ubioru to „krótkie spódniczki, skąpe koszulki”. Po czwarte, im jaskrawszy i ostrzejszy makijaż, tym lepszy⁵⁸.

Komunikaty akcentujące seksualność szczególnie odbierane są przez męską część szkolnych tubylców, co potwierdza na przykład zdjęcie zamieszczone na twitterze⁵⁹, uczennica eksponuje siebie (a właściwie głównie krągłe pośladki, nachylając się nad ławką) za sprawą niebawale wąskich spodni, będących aktualnie jednym z ubraniowych *must have* nastolatków. Ktoś ubierający się w ten sposób chce być obiektem wyjątkowej, indywidualnej adoracji, pragnień, szuka więc możliwości zaspokojenia popędu innych ludzi, antycypując ich predylekcje⁶⁰. Stąd posługiwanie się niejako sztuką podobania się, realizowaną poprzez nadużywanie pozoru, kreacji i przerysowania. Kwestia ta jest ważna nie tylko w aspekcie rozważań o szkolnej estetyce i modzie, ale ze względów obyczajowości i z uwagi na bezpieczeństwo tak eksponujących się dziewcząt oraz poszanowania godności tych dorastających uczennic.

Kwestie dwubiegunowego ujmowania luźności i obcisłości ubrań szkolnych, a także ich długości, uwzględnione zostały w niektórych wypowiedziach narracyjnych uczniów – specjalistów udzielających nam pisemnych wywiadów oraz w dziecięcych rysunkach. Oczywiście stopień dopasowania w analizowanych wypowiedziach nie wyrażał się tylko w przymiotniku „wąski” czy „obcisły”, ale dotyczył również specyfiki opisywanego elementu garderoby – jak w przypadku legginsów oraz spodni typu rurki i skinny, których nazwa warunkuje jednoznaczne rozumienie ich dość ścisłego dopasowania, przylegania do sylwetki. Wśród analizowanych wypowiedzi zidentyfikowaliśmy kilkanaście deklaracji, podkreślających skłonność do wybierania obcisłych, wąskich i dopasowanych części garderoby (*Obciste džinsy, luźna koszulka i wygodna bluza. Trampki; Czerwona koszulka z długim rękawem, czarne spodnie skinny. I czerwone buty new balance*). Natomiast noszenie luźnych ubrań deklarowało zaledwie kilkoro badanych, choć z pewnością są one wygodniejsze, a na tę cechę ubioru uczniowie przecież zwracali uwagę znacznie częściej.

Należy zaznaczyć, że musiałyśmy skupić się tylko na wyraźnym i czytelnym określeniu zmiennika dopasowania przez respondentów, z pominię-

⁵⁸ O. SZWABOWSKI: *Seks, dzieci i plastikowe lalki. Wokół sporu o laleczki Bratz*. W: *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*. Red. W. JAKUBOWSKI. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016, s. 124.

⁵⁹ Zdjęcie uzupełnione frazą: „to jedyny powód, by wrócić do szkoły”, <https://twitter.com/asspicsdepot/status/497784148333826048> [data dostępu: 30.03.2018].

⁶⁰ S. ŽIŽEK: *Przekleństwo fantazji*. Tłum. A. CHMIELEWSKI. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001, s. 26.

ciem „luźnego” stroju (rozumianego jako ubiór niewyszukany, codzienny), gdyż np. wielokrotnie wspomniana bluza jest obszernym elementem ubioru, choć występują też kroje dopasowane.

Zatrzymajmy się jeszcze przez chwilę na determinantach szkolnego *outfitu*. Uczniowie deklarują, że komponując swój strój, zwracają uwagę na wygodę, o czym informują również w swoich wypowiedziach narracyjnych (*Lubię się do szkoły ubierać tak aby było mi wygodnie. Jednak bardzo lubię chodzić w koszulkach, żeby połączyć luźny styl z ładnym, eleganckim wyglądem. Wszystko zależy również od temperatury*). Drugim czynnikiem wiodącym, plasującym się zaraz za wygodą, na którą wskazało aż 72,9% biorących udział w badaniu uczniów, jest ogólna estetyka. Często wskazywanym determinantem jest również moda, której wpływ dostrzegamy w wypowiedziach narracyjnych, nierzadko zawierających specyficzne określenia, dotyczące nowinek modowych oraz cech i nazw elementów ubioru będących współcześnie *en vogue*. To pozwoliło na stworzenie wstępnej typologii stylizacyjnej uczniów polskiej szkoły, mamy jednak świadomość, że może ona ewoluować w zależności od lokalizacji regionalnej, warunków demograficznych, a także zmieniających się trendów. Niemniej zauważyliśmy w wypowiedziach pewne wyłaniające się kategorie. Opartyśmy się jednak jedynie na naszych badaniach – chcąc te kategorie wyodrębnić, mamy więc świadomość, iż mogą one być niepełne. Postrzegając młodzież, np. w sytuacjach mniej formalnych, zauważymy znacznie szersze spektrum modowych wyborów, wskazujących choćby na przynależność do określonej subkultury. W realiach edukacyjnych udaje się uczniom niejako „przemycić” niektóre tylko z nich, dlatego nie zawsze dostrzeżemy je na szkolnych korytarzach. Przejdźmy jednak do kategorii, które wyodrębniłyśmy, opierając się na narracjach zgromadzonych w omawianych tu badaniach.

Oprócz sygnalizowanej już *lolity* i *kokietki*, a także *normalsa* (ubierającego się zwyczajnie, by się nie wyróżniać) możemy wyodrębnić jeszcze typ *nerda*, *emo*, *hipstera*, *ekskluzywnego menela* oraz *markowego fashionisty*. Dążenie do uwolnienia się z kategorii *normalsa* wynika bowiem wprost z natury człowieka, która jest nacechowana pewną sprzecznością (pisałyśmy już o tym nieco w rozdziale 1), z jednej strony ciąży ona ku unifikacji – a zatem kieruje się w stronę „stopienia się z własną grupą, z drugiej zaś ku biegunowi indywidualnej odrębności”⁶¹. Dlatego w stylizacjach uczniów znajdujemy elementy upodabniające ich do grupy rówieśniczej (czasem głębiej – subkultury) i ważnej dla niej symboliki (np. koszulki z nadrukami ulubionego zespołu muzycznego, gotycka kolorystyka i zdobnictwo). Ale wszystko to połączone zostaje z niepowtarzalnym rysem wizerunku sobie tylko właściwym.

⁶¹ G. SIMMEL: *Z psychologii mody...*, s. 20.

Teraz pokrótce ukażemy możliwe kreacje indywidualne, jakie wyłoniły się z horyzontalizacji wypowiedzi respondentów, a które jednak można osadzić w nurtach czy stylach charakteryzujących coś na kształt subkultur.

Nerd | ponieważ jest zafascynowany światem mediów elektronicznych, komputerowych gier i uniwersum rodem z filmów o międzygalaktycznych podbojach, reprezentuje styl ubrania nawiązujący do tych fascynacji. Kwintesencją jest noszenie T-shirtów tematycznych, tzw. koszulek nerda, na których widnieją motywy zaczerpnięte z komiksów i filmów o superbohaterach firmowanych przez wytwórnię Marvela oraz obowiązkowo z logotypami *Gwiezdnych wojen* lub *Star Treka*. Nie pogardzi też nadrukami szkieletu dinozaura czy innych prehistorycznych stworzeń. Dopuszczalne są też uczelniane bluzy, nawet gdy nie jest się studentem (fot. 11).



Fot. 11. Znamca i miłośnik gier⁶²

⁶² Autor: nieznany, źródło: <https://pxhere.com/pl/photo/1042998> [data dostępu: 21.06.2019], zapis licencji: CC0 Public Domain (nie jest konieczne uznanie autorstwa).

Nerd kojarzy się ze szczupłą, przygarbioną od pochylania się nad klawiaturą komputera czy joystickiem sylwetką, okularami, fryzurą w nieładzie, ale bez uduziwnień. Buty *eleganckie* [...] sznurowane, jeansy, [...] długi sweter, kolorowe skarpetki dopełniają tej stylizacji.

Emo | reprezentuje fascynację życiem wirtualnym, uznaje się, że to subkultura internetowa, zaś głównym imperatywem jego działania jest bycie sobą, bez oglądania się na opinie innych, zwłaszcza w zakresie mody czy stylu⁶³. Choć – paradoksalnie wypracował dość czytelny wizerunek, nieco podobny do *gothów* czy *punków*. Jest osobą zamkniętą w sobie, przekonaną o swojej alienacji, ponieważ nikt z otoczenia (zwłaszcza w szkole) nie jest w stanie pojąć zasięgu jego egzystencjalnych rozterek i bólu. Dlatego szuka przyjaźni w sieci. Taka filozofia determinuje sposób kreacji wizualnej – fascynuje się śmiercią, a zatem i nekroidalna jest maniera jego ubioru, z przewagą czerni, choć pojawi się też fiolet i czerwień. Ciężkie buty i koniecznie specyficzna bledość przerysowana makijażem (czarne, podkreślone ostro oczy) oraz ponure oblicze. Kruczoczarne włosy (często farbowane), koniecznie skośnie ostrzyżone grzywki przykrywające twarz. Czarne przeważnie paznokcie. Wąskie nad miarę spodnie, dość wysłużone trampki i oczywiście T-shirt z ulubionym zespołem (Tokio Hotel). Niepokoi z pewnością skłonność suicydalna *emo*, nierzadko praktykowanie samookaleczania. Co ciekawe, trudno wyróżnić cechy dymorficzne tego stylu – wszyscy noszą się podobnie uniseksowo⁶⁴. Często manifestują swój faktyczny lub kreowany biseksualizm. Przekonującym – choć medialnym – przykładem stylu i ideologii *emo* jest film *Sala samobójców* Jana Komasy⁶⁵. Widzimy bohatera uciekającego od rzeczywistości trudnej do zniesienia, także od zapracowanych rodziców, ale okazuje się, że *emo* nie potrzebuje szkoły, rodziców, bliskich, bo „wszystko ma w środku” – jak powie mu tajemnicza internetowa koleżanka Sylwia.

Hipster | Pozornie wydaje się, że pozostaje on na modowych peryferiach jawnie i jedynie ze swego wyboru, najczęściej utożsamiany jest z negowaniem mody i jej wikłających reguł. Chce być niepowtarzalny, pielęgnuje pogłębione poczucie indywidualności, dodajmy – nie czyni tego przez posiadanie wyjątkowych cech, ale czyni to z chęci dokonania aktu negacji oferty modowej⁶⁶. Co paradoksalne, dążenie do odmienności jest także modą i staje się regułą, noszenie się w sposób wyjątkowy jest wymogiem bycia na czasie. Poczucie komfortu żarliwych

⁶³ M. JĘDRZEJEWSKI: *Subkultury a samorealizacja w perspektywie edukacji i socjalizacji młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013, s. 284–285.

⁶⁴ Zob. <http://www.oryginalnoscpodochrona.pl/emo.html> [data dostępu: 7.04.2019].

⁶⁵ Film polski z 2011 roku.

⁶⁶ Por. G. SIMMEL: *Z psychologii mody...*, s. 28.

hipsterów-wyznawców osiągać jest przez zespolenie pozornego – jak się okazuje – oksymoronu, mam być kimś z tłumu, ale też jednocześnie kimś zauważonym⁶⁷.

Doskonałą egzemplifikacją takiej postawy kreowania siebie są bohaterowie filmu Katarzyny Rosłaniec *Bejbi Blues* – z jednej strony podlegają modzie na oryginalność i są niejako konformistyczni w swoim nonkonformizmie. Reżyserka widzi w tej tendencji obserwowanej u młodych ludzi, wpływ osób z pierwszych stron tabloidów: „Co druga [...] osoba z kolorowych gazet mówi: jestem alternatywny”⁶⁸. Nie dziwi taka pozorna sprzeczność w sytuacji, kiedy symptomatyczna dla nowoczesności okazuje się idea zawarta w regule: musisz być taki sam, ale zestawiona zostaje ona z imperatywem: musisz być odmienny⁶⁹.

Charakterystyczne dla *hipstera* jest włączanie wyróżniających części garderoby, np. oryginalnych nakryć głowy (kapelusików), szalików i łączenie – pozornie niepasujących stylistycznie – ubrań. Mamy tu do czynienia z pewną symulacją odmienności, czymś na kształt symulakru. Nie bez znaczenia pozostaje w budowaniu wizerunku stosowanie tzw. symulaków (z łac. *simulacrum* to ‘podobieństwo, pozór’). Symulakr ma w sobie element naśladownictwa czy raczej pozorowania obiektów istniejących faktycznie⁷⁰. Osoba dokonująca takiej manipulacyjnej autoprezentacji tworzy podczas komunikowania się przez strój pewnego rodzaju iluzję. Zauważamy, że osoby podlegające silnemu dążeniu do wyraźnego zerwania z unifikacją i do znaczącego wyodrębnienia się i ogniskowania na sobie uwagi posługują się nierzadko przerysowaniem jakichś elementów wizerunku. Z równo może to być zwielokrotnienie ilości ozdób czy komponentów stroju (np. kolczyki w liczbie kilkunastu inkrustujące całą małżowinę uszną lub liczba pierścionków utrudniająca poruszanie poszczególnymi palcami), jak i jakościowe ich spotęgowanie (ogromny kapelusz, zbyt ciasne spodnie, za duże i ciężkie buty). Przerysowanie jest wyznacznikiem awangardowości *hipstera*.

Ekskluzywny menel | czyli *poor chic* – istotą tego stylu jest założenie, że istnieje w zasięgu zbyt wiele dóbr, więc wybieramy na pokaz rezygnację z nich, swoistą ascezę. Tu znakomicie współgrają słowa Rema Koolhaasa, który przekonuje: „im dłużej przebywamy w pałacach, tym

⁶⁷ A. KUCZYŃSKA: *Wzory modne...*, s. 112.

⁶⁸ Zob. K. ROSŁANIEC, booklet do wydania DVD filmu *Bejbi Blues*, Kino Świat 2012, s. 12.

⁶⁹ Z. MELOSİK: *Tożsamość, ciało, władza...*, s. 91.

⁷⁰ J. JAKUBOWSKA: *Potęga wyobraźni. Między pesymizmem Baudrillarda a optymizmem Bellinga*. „Estetyka i Krytyka” 2008/2–2009/1, nr 15/16, s. 56 i dalsze.

zwyczajniej się ubieramy. Dostępem do śmieciowej przestrzeni włada ścisły *dress code* [...]: szorty adidas, sandały, dres, polar, dżinsy, parka, plecak”⁷¹. *Ekskluzywny menel* ma styl ubierania charakterystyczny pierwotnie dla grup defaworyzowanych (spodnie z wyraźnymi śladami użytkowania, spatynowane intencjonalnie z ubytkami materii). Jest to demonstracyjna ucieczka od stylizacji *normalsów*, ale też ubrania *glamour* (upiękzonego i wystudiowanego) na rzecz ubrań, które wyglądają tanio, ale w rzeczywistości są snobistycznie drogie. To kolejne symulakrum wizerunkowe, przerysowanie udawanego, biednego noszenia się w celu komunikowania faktycznie wysokiego statusu materialnego w sposób nietuzinkowy i wysublimowany. W wielu szkołach stosowany jest zakaz noszenia ubrań z dziurami, co jest całkowicie nierozumiane przez uczniów, ponieważ jest to aktualnie wyjątkowo powszechny modowy trend.

Markowy fashionista | Punktem wyjścia budowania wizerunku jest w tym przypadku założenie, że sposób noszenia się decyduje o postrzeganiu człowieka. Z jednej strony ubiór jest swoistą deklaracją dotyczącą samopoczucia, ale i wyznawanych idei, z drugiej zaś pozwala na zakwalifikowanie osoby jako modnej lub przeciwnie – niemodnej. *Fashionista* chce zatem być modny: zwraca na siebie uwagę i podkreśla swoją atrakcyjność⁷². Jego stylizacje to rodzaj promowania siebie przez posiadanie rzeczy, które inni pragną mieć. Rzeczy, przedmioty definiują go jako człowieka, co silnie ciąży ku jego utowarowieniu. Maciej Żakowski podkreśla, że konsumeryzm, a zwłaszcza gadżetomania i towarowy fetyszyzm zdają się umieszczać człowieka w społecznej stratyfikacji, jednocześnie stając się elementem wizerunku⁷³. Posiadanie jest trendy i dzięki temu podnosi samoocenę⁷⁴, bo w takiej optyce ludzie są tym, co posiadają⁷⁵. Benjamin R. Barber przekonuje, że nabyte przedmioty mogą kreować wizerunek, bowiem im więcej kupuję tym moje „Ja” staje się, w moim mniemaniu, wartościowsze. O wartości człowieka zatem nie stanowi to, kim jest, ale zakupiona marka, która zdaje się dowodzić byciu trendy⁷⁶. *Fashionista* chce promować siebie, stając się przy tym w efekcie

⁷¹ R. KOOLHAAS: *Śmieciowa przestrzeń. Teksty*. Przeł. M. WAWRZYŃCZAK. Warszawa: Centrum Architektury, 2017, s. 104.

⁷² Zob. na temat atrakcyjności w relacjach dymorficznych: Z. NĘCKI: *Atrakcyjność wzajemna...*

⁷³ M. ŻAKOWSKI: *Życie społeczne przedmiotów w kulturze popularnej*. W: *Gadżety popkultury. Społeczne życie przedmiotów*. Red. W. GODZIC, M. ŻAKOWSKI. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 7–8.

⁷⁴ A. KUCZYŃSKA: *Wzory modne...*, s. 153.

⁷⁵ M.F. ROGERS: *Barbie jako ikona kultury...*, s. 109.

⁷⁶ B.R. BARBER: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i potyka obywateli*. Przeł. H. JANKOWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 2009, s. 266.

świadomym bardziej lub mniej sprzedawcą, zaś wizualność ma odegrać rolę atrakcyjnego opakowania, które zachęci do kontaktu lub bliższej interakcji. Co więcej – ma ona podkreślać zasobność portfela (oczywiście rodziców) i co za tym idzie, dostęp do dóbr elitarnych. Osoby z otoczenia są niejako „klientami” interakcji, których *fashionista* chce do siebie przekonać czy może bardziej przekonać do wybranych przez siebie celów. Dlatego posiadanie rzeczy cennych zdaje się transferować ich ekskluzywną wartość materialną na osobę posiadacza. Atrakcyjność rzeczy, co należy podkreślić, i generowana nią chęć jej posiadania, często intensyfikuje się, kiedy jej cena jest wysoka i wymaga poświęcenia, ofiary, a z pewnością przynajmniej wysiłku⁷⁷. Tworzy się *dress code* oparty na rzeczach, które należy mieć, czyli odpowiedniej marki jeansy, buty, bluzy, im wyższa ich cena rynkowa – tym lepiej. Oczywiście uzupełni stylizację odpowiedni smartfon, którego zarys widoczny jest w kieszeni spodni. Cechuje go zatem bycie trendy, zawsze „na czasie” tego, co jest modową nowinką. Pamiętać jednak trzeba – o czym przestrzega Karl Lagerfeld – że „bycie trendy to ostatni etap przed byciem tandetnym”⁷⁸. Niestety, niebezpieczeństwo tandeciarstwa jest *fashioniście* bardzo bliskie.

Sklonność do dostrzegania i zaznaczania markowości ubioru jest niejako przejawem świadomości marki, co stanowi cechę charakterystyczną dla społeczeństwa konsumpcyjnego. Zwracanie uwagi na markę ubrania zauważyliśmy już w pracach najmłodszych uczniów (rysunki 7 i 8). Markowość okazuje się również symulakrem, który „istnieje dziś niezależnie od przedmiotu, tworząc hiperrzeczywistość sfery brandingu”⁷⁹. Już u najmłodszych uczniów świadomość marki wiąże się z chęcią posiadania prestiżu opartego na zdobywaniu przedmiotów opatrzonych odpowiednim logo. Rodzi to znaczne nierówności pomiędzy członkami społeczności klasy szkolnej, gdyż dzieli ich na dwie kategorie: tych, co posiadają, i tych, którzy jedynie aspirują, by posiadać rzeczy markowe, uznając, że jedynie one pomogą osiągnąć spełnienie i dać satysfakcję. Nierówność zaś zaostrza konflikty, a głównym ich polem jest stan posiadania. Sądzimy, że kwestia ta jest wyzwaniem dla szkół.

⁷⁷ G. SIMMEL: *Psychologia kokieterii*. W: IDEM: *Most i drzwi. Wybór esejów...*, s. 232.

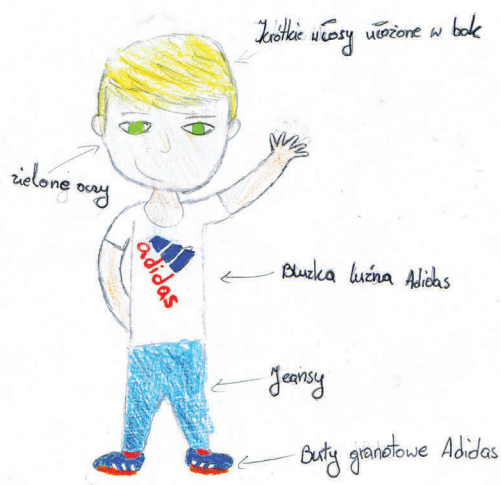
⁷⁸ <https://www.harpersbazaar.pl/moda/932/kultowe-cytaty-o-modzie-i-stylu> [data dostępu: 28.02.2018].

⁷⁹ D. MAZUR: *Od prestiżu do nienawiści. Społeczna świadomość marki i jej wpływ na relacje pomiędzy członkami społeczeństwa konsumpcyjnego*. W: *Nienawiść w życiu publicznym. Sfera społeczna*. Red. J. MYSONA BYRSKA, J. SYNOWIEC. Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II. Wydawnictwo Naukowe, 2015, s. 51.



Rys. 7. Podkreślenie markowości stylizacji kolegi

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.



Rys. 8. Wizerunek ukazujący markowość garderoby

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.

Placówki oświatowe rozmaicie sobie z tym zjawiskiem radzą, choćby przez narzucanie ujednoliconych strojów, mundurków, chociaż i to rozwiązanie – jak się wydaje – nie jest szczególnie szczęśliwe, zwłaszcza kiedy godzi w upelnomocnienie ucznia. Sądzymy, że konieczne jest tu raczej wpływanie na świadomość uczniów, wskazywanie wartości alternatywnych dla merkantylnego porządku świata, nie zaś ślepe zakazywanie czy piętnowanie. Niestety, wycofując z edukacji coraz częściej przekazy kulturowe (wartościowe lektury czy filmografię), pozbawiamy uczniów szansy na odkrywanie owego świata alternatywnie aksjologicznego i internalizację wartości odmiennych niż materialne.

Przejdźmy teraz do oceny wizerunku ucznia dokonanego przez nauczycieli. Analiza wypowiedzi narracyjnych tej grupy respondentów okazała się niezwykle cenna, ponieważ dotyczyła materiału obszernego (obejmującego 52 narracje⁸⁰), pozwoliła na zestawienie optyki grona pedagogicznego z przedstawionym powyżej punktem widzenia uczniów.

Analiza tekstu pozyskanego w celu badawczym pozwoliła niejako na potwierdzenie zauważalnej „zwyczajności”, „szablonowości” wyglądu uczniowskiego, którą zakodowałyśmy w 21% wypowiedzi narracyjnych:

*Zwyczajność, typowość i przeciętność wyznaczni-
kami wyglądu uczniów –
optyka nauczycieli*

Ubiór zwyczajny, niewyróżniający się – T-shirty, spodnie, bluzy;

Ubierają się jak przeciętne nastolatki...;

95% uczniów nie wyróżnia się. Noszą ubrania luźne, sportowe, wygodne – bluzy, jeansy w stonowanych kolorach;

Chłopcy zazwyczaj są ubrani w bluzy o kolorach stonowanych, t-shirty, dżinsy lub spodnie dresowe. Dziewczynki na ogół noszą spodnie, podkoszulki z krótkim rękawem, swetry, polary, bluzy;

Uczniowie ubierają się w sposób typowy dla młodzieży: dżinsy, bluzy, markowe sportowe buty. Większość uczniów się nie wyróżnia.

Wyróżnione tekstem półgrubym w cytowanych wypowiedziach sformułowania, takie jak: *zwyczajny, niewyróżniający, przeciętne, nie wyróżnia się i w sposób typowy*, świadczą o mocnym zakorzenieniu w kategorii codzienności. Wizualna unifikacja rozumiana jako powielanie bezpiecznych rozwiązań autoprezentacyjnych oraz brak stylizacyjnej ekscentryczności,

⁸⁰ W tej części dociekań wzięło udział 52 nauczycieli w różnym wieku, pracujących w różnorodnych placówkach oświatowych znajdujących się na terenie Bielska-Białej, Dąbrowy Górniczej, Katowic, Olsztyna, Poznania, Pyskowic, Pszczyny, Rybnika, Rydułtów, Wodzisławia Śląskiego, Zabrze.

zadeklarowana i zaakcentowana została również przez nauczycieli w innych wypowiedziach. Stwierdzono, że żaden z uczniów, uczęszczających do placówki, w której pracują, nie ubiera się ekstrawagancko (44,2% wskazań) lub że ekstrawagancja jest reprezentowana w mniejszości (51,9%).

Wniosek o nauczycielskiej jednokierunkowości percepcyjnej w postrzeganiu wizerunku ucznia kształtujący się na podstawie wyżej wyodrębnionych danych jest jednak przedwczesny i pozorny. Należy bowiem wziąć pod uwagę narracje świadczące o wizualnej różnorodności uczniów oraz spostrzeżenia związane z wyodrębnianiem i ukazywaniem przez nauczycieli wyjątków na tle wizualnej „zwyczajności”. Wizerunkowe osobliwości, wyodrębnione na podstawie analizowanego materiału narracyjnego, dotyczą przede wszystkim wulgarności i ekspozycyjnej niestosowności obyczajowej (szczególnie dziewcząt), co potwierdzają następujące komentarze:

Zdecydowana większość moich uczennic nosi stroje zbyt wulgarne. Makijaż niemalże w stylu wieczorowym góruje na korytarzach w szkole...

Uczniowie lubią szczególnie uczennice ubierać się wyzywająco i podkreślać swój makijaż,

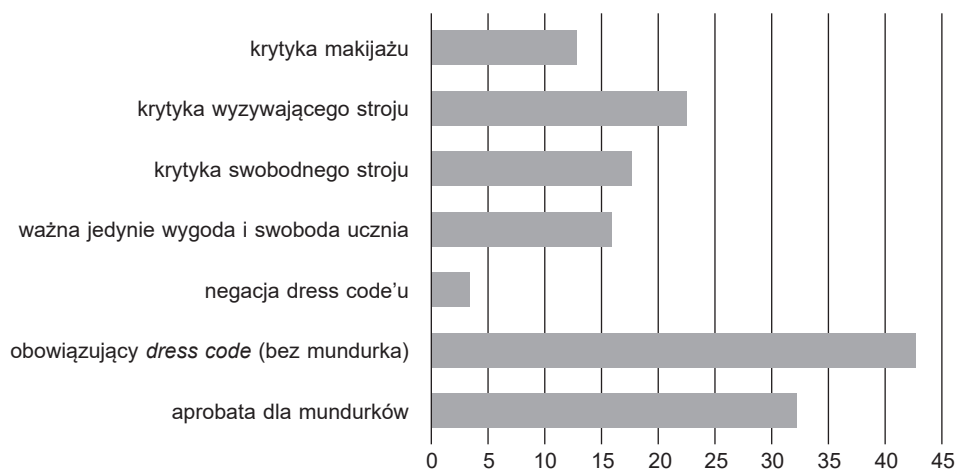
*Wulgarność
ekspozycyjna ucznia
z optyki nauczyciela*

Latem – część dziewczynek prezentuje zbyt swobodny styl ubierania się (kuse bluzki na ramiączkach, mocno wycięte szorty) – brak wyczucia co do miejsca i okazji,

Część uczniów ubiera się jednak nieadekwatnie do swojego wieku i nieadekwatnie do miejsca. Zdarza się, że dziewczynki farbują włosy i mają makijaż.

Zjawisko nieadekwatności stroju do sytuacji i miejsca, związane z eksponowaniem swojego wizerunku w sposób nierzadko wulgarny, zdaje się mieć odzwierciedlenie w rozważaniach dotyczących youtuberskich *outfitów* zaproponowanych przez Emdi (przeanalizowanych wcześniej). Nauczyciele zwracają uwagę na agresywność i wulgarność stosowanego przez nastolatki makijażu i ubioru, który staje się niejako realnym continuum seksownego wizerunku kreowanego za pośrednictwem mass mediów. Ten kontrowersyjny problem wyzywającej kreacji i jej niestosowności w placówkach oświatowych komentowany jest często w świecie wirtualnym, dlatego też zdecydowałyśmy się na opracowanie materiału, dostępnego na stronach internetowych w postaci wpisów, komentarzy i opinii. Przeglądając artykuły na stronach internetowych, tematycznie skoncentrowane na problemie wizualności ucznia, postanowiłyśmy skupić się szczególnie na tych, które zostały opublikowane nie dawniej niż 4 lata temu i posiadają odpowiednią bazę reprezentatywną w postaci utworzonej pod artykułem możliwości dodawania opinii.

Wśród 62 komentarzy i wpisów⁸¹, będących w przeważającej części opiniami odnoszącymi się do artykułów, oscylujących wokół problemu jednostki (np. ukazujących sytuację uczennicy, która otrzymała w szkole reprimendę za niestosowany strój) bądź bezpośrednio dotyczących strojów uczniowskich, aż 26 głosów stanowiło aprobatę szkolnego dress code'u, który powinien być przestrzegany przez ucznia. Bardzo wiele opinii kształtowało się jako postulat wprowadzenia i utrzymania stroju ujednoliconego w postaci tzw. mundurków, które według niektórych komentujących wpływają na rangę placówki i niwelują zjawisko dyskryminacji. Szczegółowe wskazania internautów dotyczące kształtu uczniowskiego dress code'u zamieszczamy na wykresie 5.



Wykres 5. Wątki zauważone w wypowiedziach nauczycieli internautów na temat stylu ubierania się uczniów

Źródło: Opracowanie własne.

Afirmowanie jasno określonych zasad porządkujących i unifikujących stylizacje szkolne, co wynika z prezentowanego zestawienia, stanowi próbę stworzenia przeciwwagi dla wyuzdanej wizualności, praktykowanej przez niektórych uczniów (częściej uczennice). Wyraźne jest pojawienie się krytyki

⁸¹ Komentarze zostały wyselekcjonowane, odrzucono te, które były obraźliwe, niezwiązane z tematem lub nie dotyczyły ubioru szkolnego, a odnosiły się np. tylko i wyłącznie do opisywanej sytuacji. Źródłem były następujące strony: <https://krajki.wordpress.com/2014/02/04/ubior-w-szkole-szkola-jako-instytucja/> [data dostępu: 26.02.2018]; <http://gazetaolsztynska.pl/481600> [data dostępu: 26.02.2018]; <http://rozowych-wlosow-i-makijazu-szkola-juz-sobie-nie-zyczy.html> [data dostępu: 26.02.2018]; <http://kobieta.gazeta.pl/kobieta/7,107881,22377776,szkola-jej-ubior-rozprasza-chlopcow-ojciec-dziewczynki.html> [data dostępu: 26.02.2018]; <http://www.rmfm24.pl/fakty/news-w-dresie-do-szkoly-czy-to-wypada,nld,1715961> [data dostępu: 26.02.2018].

stroju wyzywającego, którą poszerzyć można – w związku z zagadnieniem dziewczęcej ekstrawagancji – o wyraz niezadowolenia w związku z wizualną frywolnością uczniów oraz o – nierzadko dosadną – krytykę makijażu. Dbając o wrażliwość czytelników, nie przytoczymy przykładowych sformułowań, które miały znamiona obraźliwych i – w naszym przekonaniu – były niestosowne, zwłaszcza dla grona pedagogicznego. Ku naszemu zdziwieniu nie odnotowałyśmy internetowych komentarzy związanych z aprobatą niestandardowych ozdób ciała w postaci tatuaży czy piercingu oraz opinii, jakoby strój oraz sposób ekspozycji wizualnej był formą podkreślenia własnej osobowości. Brak zauważenia tożsamościowego waloru ubierania się czy np. wyboru stylistyki stanowiącej informację o samym uczniu wydaje nam się niepokojący.

W innych wypowiedziach narracyjnych, pozyskanych w naszych badaniach, nauczyciele szczęśliwie zauważają i podkreślają, że oryginalność wizualna niektórych uczniów wynika m.in. z faktu przynależenia do jakiejś subkultury bądź świadomego zabiegu eksponowania własnych przekonań, poglądów, a nawet problemów okresu dorastania, wiążących się z etapem wkraczania w dorosłość:

Ubiór uczniów w dużej mierze jest odzwierciedleniem osobowości uczniów i większość z nich posiada swój własny, niepowtarzalny styl kreowania swojej osoby. Nie ukrywam, że większość młodych ludzi uczęszczających do liceum, w którym pracuję podąża za modą, jednak znajdują się tu także osoby skromne, które wybierają styl prosty i niewymagający dużych nakładów finansowych.

Moich uczniów cechuje ogromna różnorodność. Na szczególną uwagę zasługują dziewczęta, które próbują w ten sposób zwrócić na siebie uwagę lub „ukryć” tę prawdziwą siebie pod „płaszczkiem” stroju.

W cytowanych wyżej narracjach pojawia się pierwiastek zrozumienia dla – jak już wcześniej zaznaczyłyśmy – pozornej niecodzienności, która odczytywana może być nie tylko jako odzwierciedlenie seksownych trendów, ale sposób ukrycia czy zamaskowania problemów związanych z identyfikacją i akceptacją własnej osoby.

Kreowanie własnego wizerunku przez uczniów w sposób niezwykajny realizowane jest poprzez różnorodne zabiegi, które są dostrzegane przez grono nauczycielskie i wyartykułowane zostały w narracyjnych wypowiedziach. Według nauczycieli, którzy deklarowali, że w placówce oświatowej, w której pracują, pojawiają się uczniowie wyróżniający się nietuzinkowym wyglądem, wymieniali następujące komponenty wizualnej oryginalności:

- makijaż,
- osobliwa fryzura,
- piercing,

- tatuaż,
- wygląd świadczący o przynależności do określonej subkultury,
- niechlujność.

Dodajmy, że właśnie te wyróżniające tożsamościowo elementy garderoby czy stylizacji są częstokroć powodem konfliktu pomiędzy uczniami i gronem pedagogicznym, co jest – jak się zdaje – szczególnym paradoksem we współczesnej szkole. Zjawisko ekscentryczności i estetycznej problematyczności, według nauczycieli, dotyczy przeważnie dziewcząt, kreujących swój wyzywający wizerunek w sposób niepożądany i nieakceptowany w placówkach edukacyjnych oraz osób pozwalających sobie na niekonwencjonalne ozdoby ciała i propagujących przynależność do subkultur.

W związku z zebranymi danymi stwierdzić można, że deklaratywne obrazy ucznia stworzone przez nauczycieli są wielowymiarowe. Czasem interpretacja doświadczenia dorosłych tubylców szkolnych jest pełna sprzeczności, kiedy na przykład opisywana zwyczajność wizerunku przeważającej liczby uczniów zderza się z dostrzeganą ekscentrycznością czy niestosownością ich autoprezentacji. Zwłaszcza dotyczy to kontekstu aprobowania lub nieokreślonego stylu ubierania się.

Zwyczajność i unifikacja wizualna uczniów realizuje się w konstrukcyjnej szablonowości i powtarzalności opisu szkolnego *outfitu*, który relacjonowany i obrazowany został przez uczniów według specyficznego algorytmu: góra (bluzka, sweter, koszula) + dół (spodnie) + buty i odnaleziony został w stylizacjach, skonstruowanych i zaprezentowanych na kanałach YouTube przez młode youtuberki. Stylizacje uczniów – zarówno w deklaracjach młodzieży, jak i doświadczeniach nauczycieli, w przeważającej liczbie charakteryzują się zwyczajnością, schludnością i ogólną estetyką. Uczniowie przy wyborze poszczególnych elementów garderoby wykazują się przede wszystkim pragmatyzmem, komponując stylizacje wygodne, ale jednocześnie modne i nierzadko markowe, wpisując się w styl społeczeństwa ponowoczesnego i na wskroś konsumpcyjnego.

Wśród osób zapęnlających przestrzeń zwy- | *Awangarda czy ariergarda*
czajności i powtarzalności znajdują miejsce jednostki charakteryzujące się pozornie nietuzinkową i oryginalną ekspozycją. Stanowią w wizualnej rzeczywistości szkolnej ekscentryczną grupę, której liczebność jest niewielka. Nielicność i wyjątkowość pretenduje ją do miana ekspozycyjnej awangardy, która kojarzyć powinna się jednoznacznie ze strażą przednią (z francuskiego *avant garde*), torującą drogę, wyprzedzającą resztę i charakteryzującą się odwagą (w tym wypadku – stylizacyjną). Może i pokusiłybyśmy się o to odważne stwierdzenie, ale czy stylizacyjnie wyzywająco ubranym i wymalowanym dziewczętom, powielającym wzorce zaczerpnięte z popkultury i modowo-urodowych czasopism, albo uczniom odważnie demonstrującym przynależność do określonej subkultury nie jest

blżej do ariergardy umiejscowionej z tyłu, maszerującej za kolumną „zwyczajności” i powielającej pewne wzorce? Co prawda inne i niepowszechne, niezamykające się w słowie *casual* i uzurpujące miejsce w kategorii niecodzienności, ale tylko wzorce? Wzorce łatwo przyswajane (bo stanowiące chwytliwy materiał dla mass mediów) i chętnie powielane. Dostrzegany i krytykowany przez nauczycieli i osoby trzecie wygląd uczennic, których ubiór przesycony jest zmiennikami dopasowania i długości, wyrażonymi przymiotnikami „obcisłe” i „krótkie”, nie może stanowić wyznacznika pionierskości, którą symbolizuje awangarda. Podobnie jak specyficzna „przynależność” subkulturowa, eksponowana przez niektórych uczniów. Temu sposobowi ekspozycji bliżej do straży tylnej, niewyprzedzającej. Stąd też nasze rozważania dotyczące problematyki umiejscowienia nielicznej grupy cechującej się wizualną nietuzinkowością, która sama w sobie stanowi twór niejednorodny. Nie wykluczamy, że wśród jednostek, które według nauczycieli posiadają niecodzienne fryzury lub niekonwencjonalne ozdoby ciała w postaci piercingu i tatuaży, obecni są uczniowie i uczennice wyrażający świadomie swoją osobowość, własne poglądy i przekonania, czyli kreujący swój ekscentryczny wizerunek w sposób niealgorytmiczny i całkowicie oryginalny. Trudno je jednak zidentyfikować i oddzielić wizualną awangardę od ekspozycyjnej ariergardy w „hiperrzeczywistości symulaków”, czyli w świecie fałszu i symulacji stwarzanych przez maszyny konsumpcji i produkcji.

Szkoła jest zatem pełna różnorodności stylistycznej i można się spodziewać, że jest także polem walki o obowiązujący kanon ubioru lub przeciw obowiązującemu dress code'owi.

Analiza różnych stylów prezentacji i ekspozycji wizualnej ucznia prowadzi do szerszych wniosków. Otóż częstokroć zamiast rzeczywistego ukazywania siebie tworzy wi-

*Pedagogiczna istotność
indywidualnej
autoprezentacji*

zerunek na bazie specyficznej maski, która pozwala się ukryć⁸², ale też pozwala intencjonalnie ukazywać siebie jako kogoś innego, np. osobę o większym potencjale czy – będących na topie – zainteresowaniach. Ubranie przestaje być czymś ukazującym to, jacy jesteśmy, a staje się formą ukrycia się, ucieczki czy przekłamania. To jakby odwrócenie się od rzeczywistości w stronę kreacji wymyślonej. A ponieważ najłatwiej symulakrem objąć wizerunek – w wielu autoprezentacjach uczniów pojawiają się symbole, znaki wizualne mające na celu uatrakcyjnienie człowieka. Nie są one rzeczywistym obrazem, a jedynie się podają za rzeczywistość⁸³. Wizerunkowy styl zatem zupełnie nie musi ukazywać indywidualności młodego człowieka,

⁸² C. JOUBERT, S. STERN: *Rozbierz mnie...*, s. 7.

⁸³ Por. J. BAUDRILLARD: *Symulakry i symulacja*. Tłum. S. KRÓLAK. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2005.

a wynikać np. z chęci przynależności do grupy znaczącej. Wszak gust, smak są systemowym wyborem kulturowym, efektem warunkowanego społecznie stylu życia – habitusu⁸⁴ (pojmowanego jako odniesienie do wyglądu, postaci, postawy, budowy ciała oraz ubioru), ów styl jest też kwintesencją naszych inklinacji, nastawień i zwykłego przyzwyczajenia. Przyjęcie klucza modowego będzie więc uzależnione od potrzeby afiliacji i partycypacji. Jest to ważne z perspektywy pedagogicznej – zakaz unifikowania się z taką grupą poprzez kod ubraniowy, krytykowanie go czy piętnowanie może być postrzegane przez ucznia jako chęć pozbawienia go rówieśniczej grupy wsparcia. Będzie więc silnym dyskomfortem i może prowadzić do całkowitej utraty porozumienia z gronem pedagogicznym.

Dodatkowo styl ubierania się ma dla nauczyciela ważny aspekt informacyjny – jeśli odwołamy się do badań przytaczanych przez Edwarda Nęckiego, wyróżnimy pięć zasadniczych typów/sposobów ubierania się wskazujących na określone cechy osobowości dziewcząt. I tak, dekoracyjność ubrania koreluje pozytywnie z konformizmem, uspołecznieniem, ale też z antyintelektualizmem, natomiast wygoda ubrania wydatnie łączy się z samokontrolą emocjonalną, ekstrawersją, towarzyskością. Staranność ubrania zaś jest w relacji koincydentnej z przystosowaniem, schematycznością myślenia, wysoką świadomością zasad społecznych, ale i niepewnością. Uleganie zaleceniom szkoły co do autoprezentacji ilustruje konformizm oraz zahamowanie emocjonalne, brak spontaniczności⁸⁵.

3.3. Przestrzeń szkoły – estetyzacja czy kicz?

W odniesieniu do przestrzeni ikonosfery rozumianej jako ogół obrazów, charakterystycznych dla danego miejsca, wytwarzanych, a następnie rejestrowanych i interpretowanych przez ściśle określony krąg społeczno-kulturowy, zastosowałyśmy badanie idiograficzne⁸⁶ o szczególnym sposobie wypowiedzi własnej badanego. Stosujemy coś na kształt *obrazów w działaniu* (tu nawiązujemy do pedagogicznej idei badań w działaniu), posługujemy

⁸⁴ P. BOURDIEU: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*. Tłum. P. BIŁOS. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005.

⁸⁵ Z. NĘCKI: *Atrakcyjność wzajemna...*, s. 144.

⁸⁶ Ujęcie tych badań odniosłyśmy do ontologicznej zasady idiomatyczności Dariusza KUBINOWSKIEGO W: IDEM: *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed, 2013, s. 79–94. Przedrostek *idio* oznacza 'własny, osobisty, utworzony samodzielnie' ale też 'oddzielny, swoisty i odmienny'.

się instrumentarium obrazowym w celu pozyskania informacji do analizy narracyjnej. W sposobach pozyskiwania danych szczególne miejsce zajęła zaczerpnięta z socjologii wizualnej⁸⁷ technika **fotografii**, dzięki niej gromadzimy niejako zastane informacje i za jej sprawą szukamy ram kulturowych powtarzalnych modeli prezentacji szkoły.

Fotografia wykorzystana przez naszych informatorów jest więc optycznym stanem rzeczy, będącym adekwatnym ekwiwalentem rejestrowanej rzeczywistości wizerunku współczesnej szkoły. Udało się to dlatego, że badanie idiograficzne połączone zostało z wykonaniem fotografii – wybór miejsca (konkretnej przestrzeni w szkole czy interesujących obiektów) i treści zdjęcia był całkowicie zależny od informatora. Każda wizualizacja zawierała też osobistą (subiektywną) ocenę i analizę, ukierunkowaną tematycznie. Zapis obrazu bowiem w sposób intencjonalny oddaje wizję, jaka pojawiła się w umyśle fotografa⁸⁸, kiedy chciał utrwalić dany element szkolnej przestrzeni, staje się ona niezwykle dla nas informacyjną imitacją rzeczywistości⁸⁹, staje się także wiadomością⁹⁰.

Pojawiają się w naszych badaniach polisemiotyczne czy bardziej heterosemiotyczne obrazy estetyki szkoły, które są konstruowane wedle rozmaitych optyk, kontekstów i zasobów mentalnych badaczy/informatorów, ponieważ aparat staje się słuchaczem⁹¹. Z jednej strony, zdjęcie jest zapisem bezstronnym, gwarantującym obiektywność⁹², zaś cała materia fotografii „to tworzywo życia podmiotu lub obiektu”⁹³, a jej ideałem jest uchwycenie określonego momentu historycznej chwili i przedstawienie rzeczywistego śladu – jak powiedziałaby John Berger⁹⁴. Ze zdjęć możemy odczytywać specyfikę istnienia i otoczenie obiektów materialnych, takich jak narzędzia,

⁸⁷ Wiele inspiracji badawczych zaczerpnęliśmy z artykułu Krzysztofa KONECKIEGO: *Dotyk i wymiana gestów jako element wytwarzania więzi emocjonalnej. Zastosowania socjologii wizualnej i metodologii teorii ugruntowanej w badaniu interakcji zwierząt i ludzi*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008, T. 4, nr 1, s. 71.

⁸⁸ J. BUSZA: *Wobec odbiorców fotografii*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, 1990, s. 128 i dalsze.

⁸⁹ Tak nazywa fotografię ks. Andrzej ZWOLIŃSKI w: *Obraz w relacjach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2004, s. 152–168.

⁹⁰ R. BARTHES: *The Photographic Message*. In: IDEM: *Image, Music, Text. Essays*. Selected and transl. S. HEATH. London: Fontana Press, 1977, s. 15 i dalsze.

⁹¹ J. BERGER: *O patrzeniu*. Przeł. S. SIKORA. Warszawa: Fundacja Aletheia, 1999, s. 64.

⁹² R. BARTHES: *Rhetoric of the Image*. In: IDEM: *Image, Music, Text. Essays...*, s. 44.

⁹³ J. BERGER: *O patrzeniu...*, s. 66.

⁹⁴ Ibidem, s. 69–74.

meble, ubrania oraz inne artefakty⁹⁵. Na tym bazujemy, starając się odtworzyć ikonosferę rozmaitych placówek szkolnych. Z drugiej jednak – pojawia się ludzka interwencja – bazując na kodzie kulturowym wykonawcy/informatora. Może ona nosić znamiona dalece posuniętej interpretacji, nierzadko modyfikującej zapisaną rzeczywistość, co ma znamiona manipulacji⁹⁶, ale w naszym przypadku takie praktyki nie miały miejsca. Informatorzy raczej dokumentowali ikonosferę, zaś interpretacja pomieszczona była w części kwestionariuszowej, a nie w samym ujęciu kadru. Kontekst autora zależy np. od umiejscowienia aparatu fotograficznego, ponieważ wola twórcy uczestniczy w wykonaniu obrazów⁹⁷ (co cechuje fotografie subiektywnością), ale także od liczby wyświetleń zdjęcia, bo każde nowe rozpoznanie umożliwia skrupulatniejszą analizę zawartości.

Można powiedzieć, że konteksty są także konstruowane i zmieniają się w czasie wraz z działaniem rejestratora obrazu szkoły, ale też są reduplikowane przez działanie badacza, do którego te idiograficzne opracowania trafiają. Fotografia staje się jeszcze materiałem podlegającym transkrypcji, dokonany z dwóch perspektyw, a kontekst jest konstruowany w dwóch sensach: przez autora idiograficznie nacechowanego zdjęcia, oceniającego przestrzeń oraz przez samego badacza, który gromadzi wszystkie zdjęcia, docierające od wielu informatorów. Jest taki ponowny odbiór fotografii – dostarczonej i wstępnie ocenionej przez informatora, a zanalizowanej przez badacza interpretującego – okazją na dopełnienie znaczeń⁹⁸, także na rekonstrukcję komunikatu (perswazyjnego) autora⁹⁹.

Płaszczyzna badania ikonosfery szkolnej z zastosowaniem fotografii wymaga dokładniejszego opisu. Czynności badawcze wyodrębnione, za-

⁹⁵ J. COLLIER JR., M. COLLIER: *Zasady badań wizualnych*. Przeł. M. KORZEWSKI. W: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA, P. SZTOMPKA. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2012, s. 709 i dalsze.

⁹⁶ O takich niebezpieczeństwach pisze Agata STANKOWSKA w: *Zakazane fotografie. O ikonoklazmie w dyskursie holokaustu*. W: *Ikonoklazm i ikonofilia. Między historią a współczesnością*. Red. A. STANKOWSKA, M. TELICKI. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2016, s. 129.

⁹⁷ O niebezpieczeństwach pozornej obiektywności fotografii mówi Hans BELTING w: *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*. Przeł. M. BRYL. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2007, s. 274 i kolejne.

⁹⁸ Por. P. SZTOMPKA: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 93.

⁹⁹ Niezwykle inspirująca i ukazująca rozległe możliwości interpretowania zawartych na fotografii obiektów w zależności od spowinowacenia fotografii ze sztuką (malarstwem) czy literaturą (fotoliteratura) prezentuje Magdalena SZCZYPORSKA-MUTOR w: *Praktyki fotograficzne i teksty kultury. Inwersja, metamorfoza, montaż*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno, 2016.

planowane i przeprowadzone w prezentowanym procesie tworzą strukturę wielopoziomowego kodowania. Wydaje się ono narzędziem nie do zastąpienia podczas pracy z materiałem empirycznym o charakterze wizualnym, który jest „ważnym uzupełnieniem danych typu etnograficznego”¹⁰⁰.

Paradygmat wielopłaszczyznowego kodowania wydaje się najodpowiedniejszą formą porządkowania danych wizualno-tekstowych, których autorami stała się grupa badaczy, uznana przez autorki za sędziów kompetentnych. Zaproponowana przez nas struktura metodologiczna staje się niejako formą odpowiedzi na pytanie, jak poprowadzić badania,

by możliwa stała się interpretacja sposobu życia danego ludu – niezamknięta zarówno w przestrzeni mentalnej tubylców, etnografii czarów uprawianej przez czarownika, jak i wolna od ślepoty metodologicznej, wobec wyraźnych niuansów jej egzystencji?¹⁰¹.

W związku z tym pytaniem ikonosfera, „wyradzana” z kultury – w toku opisywanych badań – została poddana badawczej ekspozycji wizualnej, której utrwalenia dokonali absolwenci różnych szkół (osoby w wieku od 19 do 25 lat), dla których – ze względu na edukacyjną przeszłość – szkolny system reprezentacji wizualnej nie jest pojęciem obcym i egzotycznym.

Tworząc i zbierając materiał wizualny przez wykonanie zdjęcia wybranego fragmentu dekoracji, występującej w swobodnie wytypowanej (znanej informatorowi) placówce edukacyjnej, 120 respondentów podjęło również próbę interpretacji z uwzględnieniem kategorii do kodowania, opracowanych w kwestionariuszu interpretacyjnym. Wszystkie zdjęcia zostały ocenione pod względem ogólnej estetyki, oryginalności oraz występowania kiczu przez autorów, którzy w chwili oceniania stawali się również badaczami. Kategorie te, spełniające wymagania wyodrębnione przez Gilian Rose¹⁰², zamykały się w perspektywie oceniająco-opisującej (ocena dokonywana z użyciem 6-punktowej skali semantycznej oraz towarzyszący jej opis, sporządzony w postaci uargumentowania tejże oceny). Dotyczyły one podstawowych informacji o zdjęciu oraz opisujących go zagadnień z zakresu sztuki:

- dane autora zdjęcia,
- data wykonania zdjęcia,
- miejsce wykonania zdjęcia (rodzaj placówki),
- ocena i argumentacja w kategorii przewidywalność – oryginalność,

¹⁰⁰ K. KONECKI: *Wizualna teoria ugruntowana: rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008, T. 4, nr 3, s. 90.

¹⁰¹ C. GEERTZ: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. WOLSKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 65.

¹⁰² G. ROSE: *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Tłum. E. KLEKOT. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 89–90.

- ocena i argumentacja w kategorii estetyka piękna i estetyka brzydoty z podkategoriami: tematyczny chaos – tematyczna zwięzłość, barwny chaos – barwna harmonia, brak zasad kompozycyjnych – zachowanie zasad kompozycyjnych,
- ocena i argumentacja w kategorii występowania kiczu.

Wyodrębnienie kategorii, stanowiących strukturę pierwszego etapu kodowania, przeprowadzonego przez grupę specjalistów, było konieczne ze względu na możliwość „rozproszenia” interpretacyjnego, które mogło pojawić się ze względu na dużą grupę badaczy. Dlatego też zdecydowaliśmy się na pominięcie kodowania otwartego, rozumianego jako „generowanie etykiet dla danych w każdy możliwy sposób”¹⁰³ i zaproponowaliśmy kodowanie selektywne podejmowane jako oscylacja danej kategorii centralnej, którą w przypadku ikonosfery szkolnej stanowiły zagadnienia estetyzacji i kiczu. Zgromadzenie dużej liczby komunikatów werbalnych, opisujących wycinek rzeczywistości szkolnej, utrwalonej na fotografii, pozwoliło nam na przeprowadzenie ostatniego etapu kodowania, polegającego na szukaniu analogii i specyficznego kontekstu oraz zidentyfikowaniu i skonceptualizowaniu zjawisk, występujących w obrębie ikonosfery szkolnej.

W związku z przyjętą metodologią badań oraz Geertzowskim charakterem interpretacji kultury, struktura badawcza przyjęła formę opierającą się na specyficznej triadzie czynności, w skład której wchodzi: wytwarzanie (materiałów wizualnych i na ich podstawie rodzących się poglądów) – postrzeganie (dokonań, charakteru ikonosfery szkolnej) – interpretowanie (zdobytych materiałów)¹⁰⁴. Zaproponowane badania, uwzględniające postulat traktowania członków danej społeczności jak badaczy, umożliwiają wielokrotną interpretację, która – finalnie – okazuje się otwarta i nieskończona, co przedstawia schemat 3.

Uzupełnieniem badania za pomocą fotografii będą narracyjne wypowiedzi absolwentów poświęcone ocenie estetyki szkolnej przestrzeni.

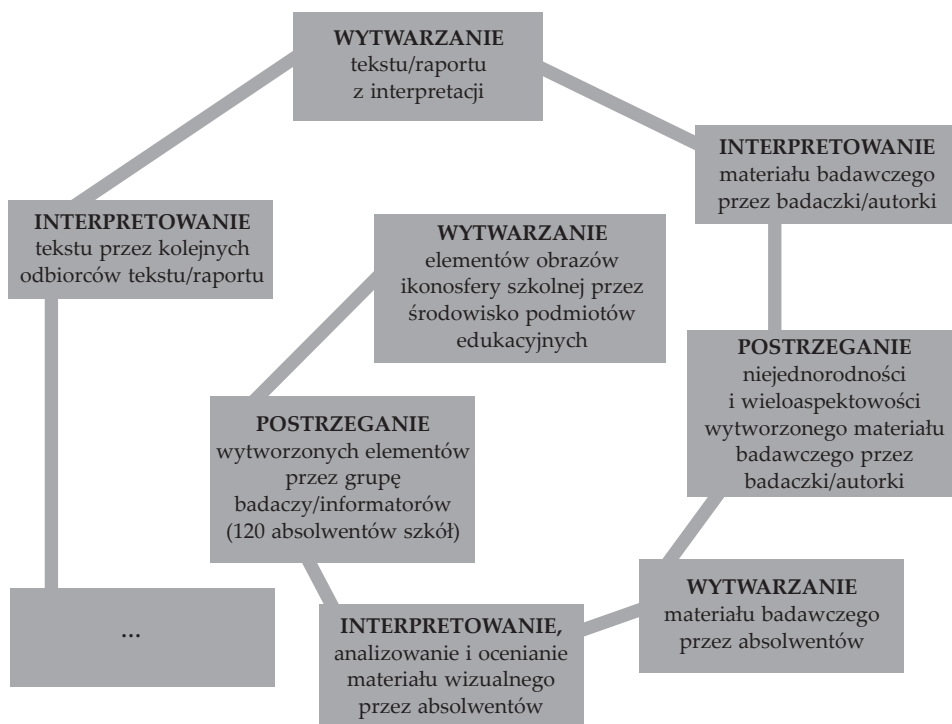
Szkoła, w naszym rozumieniu, jest niezwykle *wspólną estetyczną*, w której dominuje niezwykle dwoistość, swoje miejsce mają wszak w niej oficjalne, instytucjonalnie inicjowane i akceptowane doświadczenia estetyczne, sterowane zewnętrznie, a obok nich pojawiają się i takie, które generowane są aktywnością uczniów, w zamierzeniu również artystyczną.

¹⁰³ K. KONECKI: *Wizualna teoria ugruntowana...*, s. 90.

¹⁰⁴ Wytwarzanie, postrzeganie i interpretowanie to czynności pozwalające na interpretację kultury wedle Clifforda GEERTZA. Zob. IDEM: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przeł. M.M. PIECHACZEK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 21.

Schemat 3

Spiralny, otwarty schemat postępowania badawczego – płaszczyzna ikonosfery



Źródło: Opracowanie własne.

Szczególny, wizualny charakter mają przestrzenie klas szkolnych, korytary, wypełnione nierzadko pozorowanymi obiektami (pomoce dydaktyczne dla małych dzieci w konwencji „bajkowej”, ekspozyty, modele). Wystarczy prześledzić kształt szkolnych dekoracji, z wielokrotnością zawieszonych w oknach czy na gazetkach, powtarzalnych i przerysowanych, papierowych obiektów okołoswiątecznych czy desygnatów dostosowanych do zmieniających się pór roku (nieśmiertelne tulipany na wiosnę, płatki śniegu zimą). Powtarzalność zdaje się unifikować smak szkolnych designerów, dlatego – jak by powiedział Tomasz Kulka – kicz „nie próbuje wywołać nowych potrzeb, pobudzać nowych oczekiwań. Jego celem jest zaspokojenie tylko tych, które mamy wszyscy”¹⁰⁵. Zatem kolejna szkoła, kolejne dekoracje i podobne do siebie „pomysły” wizualne.

¹⁰⁵ T. KULKA: *Sztuka a kicz*. Tłum. K. DUDZIC, A. WANIK. Wrocław: Galeria Miejska, 2013, s. 33.



Fot. 12. Dekoracja ścienna w jednej ze szkół podstawowych¹⁰⁶

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.

Powyżej zamieszczamy dość charakterystyczny przykład takowych dekoracji – antropomorfizowana pszczoła (fot. 12) wykonana z barwionego papieru nieco już straciła kształt pierwotny. Jest zawieszona na widocznym u góry sznurku, który dopełnia ogólnego wydźwięku „estetycznego” artefaktu. Samo w sobie fantazjowanie i odwoływanie się do świata magicznego w dekoracjach nie jest niestosowne, choć i o tym można by dyskutować. Natomiast forma i wykonanie dekoracji nie pozostawiają żadnych wątpliwości, że mamy do czynienia z kiczem. Co więcej, mówimy o pozorowaniu rzeczywistości, która bazuje na dość nieudolnym kopiowaniu. Pozór to określenie estetyczności obszaru nierzeczywistego, w nim zawarty jest jednak okruczeństwo prawdy – „absolut imitacji”¹⁰⁷, ale jakość tych obiektów raczej obrazuje regres estetyki, zwłaszcza tam, gdzie pojawia się podmiot estetyczny w czystej naturalności pozbawionej mocy formowania (spreparowana żaba czy spetryfikowane w alkoholu owady).

Szkoła okazuje się zatem wypełniona „designem udomowionym”¹⁰⁸ – jego kwintesencją jest urządzenie wnętrz wedle jednej sztancy, klasy podobne

¹⁰⁶ Autorka: Małgorzata ŁĄCZYK, zdjęcie przekazane przez Autorkę na potrzeby tej pracy, wykorzystane w tekście za jej pisemną zgodą.

¹⁰⁷ R. RÓŻANOWSKI: *Zrozumieć Adorna*. „Dyskurs. Pismo naukowo-artystyczne Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu” 2009, nr 9, s. 62–77.

¹⁰⁸ A. BANDURA: *Homo aestheticus – „homo kitschovaticus”...*, s. 129.

do siebie, czasem trudne do odróżnienia w innych placówkach szkolnych. Zawsze organizacja przestrzeni zgodnie z podającym, transmisyjnym sposobem pracy dydaktycznej. Nieszczęsne, kosztowne i stanowiące linię demarkacyjną biurko, ławki (czasem przez młodzież nazywane dybami) fiksujące uczniów w określonej konfiguracji, w młodszych klasach szkoły podstawowej dodatkowo ściany wypełnione pracami plastycznymi dzieci i pomocami dydaktycznymi o wątpliwej wartości wizualizacyjnej.

Równie ważną kwestią jest to, że współcześnie mamy do czynienia z powszechnym brakiem orientacji w sposobach realizowania przestrzeni według standardów estetyki, a szkołę zaludniają osoby (po obu stronach biurka dodajmy) będące odbiorcami niewyrobionymi, a głównie takie osoby są zainteresowane kiczem, choć przez nie niepojmowanym jako kicz¹⁰⁹. Jeśli zatem dążymy do tego, aby nasi wychowankowie potrafili swobodnie poruszać się w postmodernistycznym zalewie rozmaitych przedmiotów, nie tylko materialnych, i mogli czerpać wartościowe estetycznie doświadczenia – szkoła powinna skoncentrować się na swojej wizualnej organizacji i zaprojektowaniu, aby kształtować smak i wrażliwość uczniów na każdym etapie kształcenia. Dlatego zdecydowałyśmy się szerzej opisać edukacyjną przestrzeń wizualną.

Respondenci sfotografowali fragment ikonosfery szkolnej w dowolnej, wybranej przez siebie placówce szkolnej, znajdującej się głównie na terenie południowej Polski. W związku z zebrany materiałem wizualnym zastanawiający wydaje się fakt, że około 71% sfotografowanych elementów dekoracyjnych stanowią sztampowe, tradycyjne tablice korkowe, gabloty oraz płyty wystawiennicze, do których przywieszono bądź przytwierdzone zostały wytwory plastyczne uczniów lub też aktualne informacje, związane np. z tygodniową tematyką, nadchodzącymi wydarzeniami szkolnymi (fot. 13) lub zbliżającym się świętem, uroczystością.

Tablica korkowa jako sposób zagospodarowania ikonosfery szkolnej

Cechą charakterystyczną dekoracji utrwalonych na fotografiach respondentów jest eklektyzm, łączenie rozmaitych elementów, czasami zupełnie do siebie niepasujących. Wpływ na taki stan dostarczonego materiału wizualnego ma prawdopodobnie ujednolicony, nieoryginalny system dekoracyjny upowszechniony i uparcie powielany w szkołach na każdym szczeblu edukacyjnym, do którego badacze przywykli i są z nim wizualnie oswojeni. Oczywiście, fakt oswojenia z wątpliwie estetycznymi obiektami okraszają-

¹⁰⁹ B. MALINOWSKA-PETELLENZ, A. PETELLENZ: *Kicz i kamp jako ponowoczesne kategorie przetwarzanego piękna, czyli refleksje o Licheniu*. Biblioteka Cyfrowa Politechniki Krakowskiej, <https://suw.biblos.pk.edu.pl/downloadResource&mld=129840> [data dostępu: 29.08.2017], s. 327.

cymi ściany szkolnych korytarzy nie jest zjawiskiem pożądanym, wskazuje bowiem na „uśpienie” wrażliwości estetycznej, a to nie jest szczególnie pożądane edukacyjnie.



Fot. 13. Dekoracja tematyczna przytwierdzona do tablicy korkowej¹¹⁰

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.

Ale nie zawsze tak było, gdyż design szkolny także podlega przeobrażeniom, determinowany choćby dyktatem mody lub preferencjami dyrekcji. Gdybyśmy sięgnęli do wypowiedzi z początku XX wieku, czyli sprzed 110 lat, dotyczących estetyki szkolnej przestrzeni – dostrzeżemy inne dominaty uznawane za przesądzające o doskonałości wizualnej. Narracja jest wyjątkowa i ukazuje obraz pejoratywny, swoisty antywzór szkolnej przestrzeni, a jednocześnie artykułuje wagę obcowania z faktyczną kulturą wizualną, dając przykład jej estetycznego zapełnienia. I choć prowadzony wywód może zastanawiać, zwłaszcza w sytuacji zapełnienia przestrzeni reprodukcjami i popiersiami „sławnych” ludzi, to jednak zasadniczym walorem poniższej narracji jest położenie akcentu na konieczność **edukacji estetycznej dokonywanej już na poziomie receptywnym**, kiedy uczeń zostaje otoczony artefaktami o edukacyjnej nośności lub przeciwnie – pozbawiony takiej pobudzającej spostrzeżenia stymulacji.

Z czasem oko się przyzwyczaja do pustych brzydkich ścian, do tego zewnętrznego chłodu i sztywności, ale i to nie dowód, wszak i więzien oswaja się ze swą celą, a żebrak ze swą norą i nie widzą ich brzydoty i nędzy. Czy jednak przyzwyczajanie się do szpetnego otoczenia i spę-

¹¹⁰ Autorka: Sandra ROBASZKIEWICZ, materiał nadesłany przez respondentkę wypełniającą formularz internetowy na potrzeby badań wraz z pisemną zgodą na publikację fotografii w niniejszym opracowaniu.

dzanie w nim znacznej części życia ma być koniecznym warunkiem szkoły, czy pomaga to w nauce, sprzyja skupieniu uwagi? Nie wątpię, że znajdują się krytycy, którzy z uporem twierdzić będą, że taka nudna, jednostajna i nic niemówiąca szkoła skutecznie przeciwdziała rozstrzelaniu uwagi uczniów, że szkoła powinna każdym zagięciem swych murów wciąż dziecku powtarzać: pamiętaj jesteś w szkole, masz to czuć i to widzieć [...]. Wrażenia wzrokowe odgrywają w życiu niemałą rolę, dlategoż więc dziecko ze szkoły ma wynosić ujemne, przykre wrażenia. [...] Wszakże tak łatwo byłoby ozdobić ściany, jeżeli nie oryginalnymi obrazami, to dobrymi reprodukcjami. W pustych kątach umieścić rzeźbione wizerunki sławnych ludzi i historycznych osobistości, na oknach kwiaty doniczkowe. [...] Niech mali obywatele i obywatelki państwa szkolnego dbają o czystość powierzonych im przedmiotów, wystrzegają się bezmyślnego psucia i niszczenia. Przyczyni się to do wyrobienia w nich tak mało u nas rozwiniętego poszanowania własności publicznej, do wytępienia instynktu niszczycielskiego dość rozpowszechnionego wśród uczącej się naszej młodzieży! Dajmy im szkołę ładną i miłą zewnątrz, a zadowolenie estetyczne wytworzy o jeden węzeł więcej pomiędzy szkołą a młodzieżą¹¹¹.

Nie można odmówić autorowi przytoczonego tekstu metodycznego racji, z każdego zdania wypływa troska o stworzenie stymulującego otoczenia dla nauczania-uczenia się. Jeszcze więcej interesujących i – co ciekawe – niezwykle dokładnych recept dotyczących najdoskonalszego estetycznego uporządkowania przestrzeni szkoły znajdziemy w dokumencie z 1957 roku – główne przesłanki sporządzenia zaleceń w *Estetyce szkoły i przedszkola (wskazówki praktyczne)* to: rozbudzanie wrażliwości ucznia na otoczenie, zapobieganie wypaczaniu poczucia piękna u dziecka i wreszcie troska o kształt najszybszego „z kierunków wychowania – wychowania estetycznego”. Niebywale cenny jest ten dokument Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych w Opolu, bo ukazuje wykładnię, wedle której przestrzennie i wizualnie porządkowano szkołę przed półwieczem, ale skutki takiego pojmowania estetyki odnalazłyśmy także w dokumentach nadesłanych przez respondentów, ilustrujących rozwiązania we współczesnych budynkach szkolnych. Widać silna była moc sprawcza przytaczanego dokumentu, ale i jego czas ważności. Zatem oddajmy głos twórcom wskazówek metodycznych. Pierwsza kwestia dotyczy zastrzeżenia, że nauczyciel nie może sam kierować się własnym poczuciem estetyki, bo rodzić to może przypadkowość i bałagan. Metodocy alarmują – i trudno odmówić im słuszności – że zawartość wizualności szkoły to często „gadulstwo w hasłach, brak umiaru w elementach dekoracyjnych, brzydota wykonania, a często

¹¹¹ M.G.D.: *Estetyka w szkole*. „Nowe Tory” 1906, nr 1, s. 69–71.

nielogiczność kompozycyjna lub usługowa” (mowa oczywiście zwłaszcza o gazetkach ściennych – K.K., I.T.), a skutkiem bombardowania tym nadmiarem młodych zmysłów jest „tępota i zubożenie ucznia na poczucie piękna”¹¹². Jeśli spojrzymy na dekoracje utrwalone na przesłanych autorkom zdjęciach, znajdziemy celną ilustrację tych opinii, choć sfotografowane artefakty pochodzą z 2017 roku.

Rzeczywiście umiar to ważny element estetyki przestrzeni – przy przerysowaniu ilością bodźców uwaga ulegać będzie ciągłej dystrykcji/rozproszeniu, ponieważ będzie zachęcana do aktywności przez wiele silnych współobecnych impulsów¹¹³. Ma to niewątpliwie znaczenie dla procesu edukacji, ale też dla kształtowania zmysłu estetycznego. Z nadmiaru rzeczy rodzi się „śmieciowa przestrzeń” szkolna. Rem Koolhaas (odnosząc rzecz całą do ogółu powierzchni Ziemi) pisze, że oznacza ona

pozostałości porzucone przez człowieka na powierzchni [...]. Śmieciowa przestrzeń to suma naszych osiągnięć; zbudowaliśmy więcej niż wszystkie poprzednie pokolenia razem wzięte, ale z jakiegoś powodu gramy w niższej lidze. Nie zostawimy po sobie piramid¹¹⁴.

Zaskakuje trafność przywołanej metafory, która doskonale sytuje się w szkolnej kulturze wizualnej – przestrzeni wypełnianej wytworami/pomocami/obiektami użytymi, na których czas i edukacyjne użytkowanie odcisnęły już tak dalece piętno, że straciły cały wyraz informacyjny i estetyczny. Jeśli jeszcze dodamy, iż na przykład ekspozycja prac uczniów (zwłaszcza malarskich czy przestrzennych) dokonywana jest przypadkowo, bez należytej oprawy czy w sposób odbiegający od standardów wizualnych – to obraz śmieciowej przestrzeni staje się dopełniony.

Ale podążajmy dalej za wykładnią metodyczną sprzed 60 lat, która może zaradzić zagrożeniu śmieciowością, tym razem odnajdziemy inspirujący podział na czynną i bierną atmosferę piękna – „w szkole nie wolno wypaczać poczucia piękna uczniów przykładem zaniedbania, przeładowności i nieładu w urządzeniu wnętrza i otoczenia szkoły [...]. Zachodzi zatem konieczność stworzenia w szkole czynnej i biernej atmosfery piękna”¹¹⁵. I tak, na czynną atmosferę złożą się praktyczne nawyki zachowania niejako odruchów estetycznych (zwłaszcza w odniesieniu do porządku), bierną zaś stanowić będą zewnętrzne oddziaływania na ucznia „celowo zorganizowaną przestrzenią”. Organizacja ta to dokładny opis budynku z zewnątrz, z koniecznymi skrzyn-

¹¹² *Estetyka szkoły i przedszkola (wskazówki praktyczne)...*, s. 3–4.

¹¹³ I. KURZ: *Posłowie. Między szkolem a rozproszeniem. Przygody obserwatora w nowoczesnym świecie*. W: J. CRARY: *Zawieszenia percepcji...*, s. 465.

¹¹⁴ R. KOOLHAAS: *Śmieciowa przestrzeń...*, s. 101.

¹¹⁵ *Estetyka szkoły i przedszkola (wskazówki praktyczne)...*, s. 3–4.

kami na kwiaty w oknach, ale i od wewnątrz – z wymiarami i kształtem tablicy do pisania, oprawami materiałów wizualnych, dekoracjami klatki schodowej („obrazki”) czy z ławeczką do czyszczenia obuwia.

Specjalne miejsce w instruktażu dotyczącym estetyki szkoły poświęcono temu, jak zorganizować gazetkę szkolną (przewodnik zawiera zestaw możliwych graficznie rozwiązań). Z opisu wyłania się estetyzacja szkoły, którą utożsamiać możemy z – podaną przez Rüdigera Bubnera – estetyzacją świata życia, „która *rezygnując* z szerokiej ramy interpretacyjnej po prostu odmienia estetycznie codzienność jako taką, upowszechnia się jako namiastka. Gdzie nie ma do świętowania nic odbiegającego od zwykłej praktyki, trzeba – jeśli się da – upiększać to, co się ma”¹¹⁶. Wróćmy teraz do obserwacji zakodowanych w fotografiach naszych respondentów, gdyż dokumentują one stan aktualnej estetyzacji szkolnych korytarzy. W analizie zdjęć wykorzystamy kategorie zaczerpnięte z myśli Bubnera. Przyglądając się fot. 14, wyraźnie widzimy strategię „upiększania”, dlatego złozenia i nadmiar przypiętych motyli staje się kluczowym stylem wizualnym.



Fot. 14. Gazetka ścienna będąca formą ekspozycji prac uczniów – szkoła podstawowa¹¹⁷

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomasz.

¹¹⁶ R. BUBNER: *Doświadczenie estetyczne*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005, s. 176.

¹¹⁷ Autorka: Małgorzata ŁĄCZYK, zdjęcie przekazane przez Autorkę na potrzeby tej pracy. Fotografię wykorzystano w tekście za pisemną zgodą Autorki.

Na pierwszym planie wcale nie znajdują się prace dzieci – na co zdaje się wskazywać informacja pisana, a dekoracje dodane (prawdopodobnie przez nauczyciela). Wrażenie natłoku, kakofonii, brak klarownej ekspozycji dziecięcych wytworów wypełnia wydźwięk szkolnej gazetki. A przecież wytwory dzieci i szkolne dekoracje, przedmioty zgromadzone w miejscu uczenia się to *aistheton*, coś, czego można doświadczać zmysłami za sprawą wrażeń¹¹⁸, coś, co przez stałość wzrokowego oddziaływania i doświadczenia buduje smak estetyczny, niejako odciskając na percepcji odbiorcy swój poziom obrazowania.

Zestawienie wykazu wielu ozdobników, jakie winny znaleźć się na płaszczyznach ścian, to niemal wskazanie wprost do dokonywania estetyzacji, niestety to „spektakularne zdobienie rzeczywistości designerskimi błyskotkami [w rozumieniu naszym to dekoracje wykonywane np. według wzoru – K.K., I.T.] [...] koncentruje się na przedmiotach i ich powierzchniowym wyglądzie”¹¹⁹. W efekcie uzyskujemy jedynie coś, co niebywale intensywnie przebija w tym dekorowaniu – a mianowicie *embellishment* permanentne upiększanie wszystkiego, a konstrukcja dławi się skryta przez dekoracje. Estetyzacja to skłonność i podatność na przekształcanie, zatem upiększać można w nieskończoność, dodając gadżety, ornamenty, coraz bardziej zatracając prostotę pierwotnego obiektu. Kreujemy – w naszym zamysle – *estetyzację wizualną*, ale ją niestety w rzeczywistości niewiele łączy z estetyką wizualną¹²⁰.

Powszechność tablic korkowych determinowana jest w głównej mierze szkolnym pragmatyzmem, bowiem przywieszenie prac plastycznych do tablicy wystawienniczej jest czynnością prostą, szybką, niewymagającą dodatkowych kosztów, a jednocześnie stanowiącą niewyszukany sposób na zaprezentowanie osiągnięć (fot. 15) bądź nabytych, wyuczonych umiejętności uczniów (fot. 16).

¹¹⁸ M. HEIDEGGER: *O źródle dzieła sztuki*. Tłum. L. FALKIEWICZ. „Sztuka i Filozofia” 1992, nr 5, s. 16.

¹¹⁹ W. WELSCH: *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*. Tłum. K. GUCZAŁSKA. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2005, s. 70.

¹²⁰ M. PODGÓRSKI: *Ucieczka od wizualności i jej społeczne konsekwencje. Fenomen estetyki haptycznej*. [Praca doktorska napisana w Instytucie Socjologii, w Zakładzie Socjologii Życia Codziennego, pod kierunkiem prof. dr hab. R. DROZDOWSKIEGO, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu]. Poznań 2011, s. 116, <https://repozytorium.amu.edu.pl/.../Michał%20Podgórski%20-%20%27Ucieczka%20od> [data dostępu: 30.11.2017].



Fot. 15. Tablica z pracami konkursowymi i wynikami konkursu plastycznego „Moja łódówka”¹²¹

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.



Fot. 16. Algorytmiczne prace dziecięce, wykorzystane jako dekoracja¹²²

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.

¹²¹ Autorka: Dominika HAGNO, materiał nadesłany przez respondentkę wypełniającą formularz internetowy na potrzeby badań wraz z pisemną zgodą na publikację fotografii w niniejszym opracowaniu.

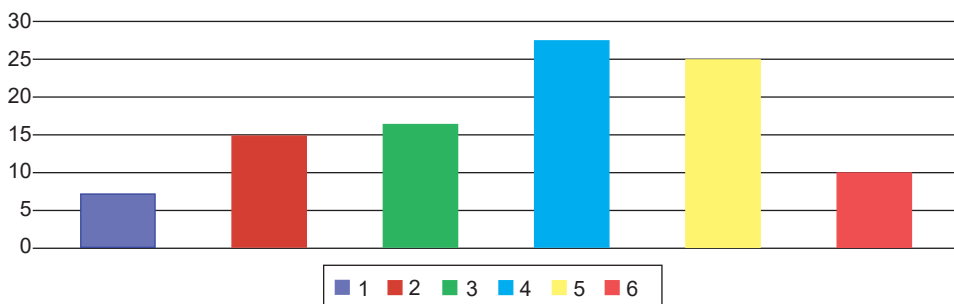
¹²² Autorka: Andżelika PIKUŁA, materiał nadesłany przez respondentkę wypełniającą formularz internetowy na potrzeby badań wraz z pisemną zgodą na publikację fotografii w niniejszym opracowaniu.

Wydaje się, że stosowanie tablic korkowych naściennych lub stojących staje się dla osób odpowiedzialnych za kształt wizualny korytarzy niezastąpionym sposobem na wypełnienie przestrzeni szkolnej i włączanie do jej struktury materii *quasi*-dekoracyjnej. To powszechne wzornictwo okazało się elementem ocenianym przez respondentów jako nieistotne i mało ważne w perspektywie edukacji estetycznej. W związku z tym możemy stwierdzić, że dekoracja szkolna przybiera charakter dopełnieniowy do ogólnej, wiodącej misji placówki edukacyjnej, a jej charakter zdominowany jest w głównej mierze prostotą, praktycznością, powtarzalnością i przewidywalnością oraz niestety wątpliwą estetyką.

Analizując fot. 15, trudno oprzeć się wrażeniu, że galeria sztuki – jako miejsce wystawiennicze w swym pierwotnym znaczeniu – powinna być objęta większą dbałością o wyraz artystyczny. Natomiast w zaprezentowanej wersji galerii, sfotografowanej przez respondenta, zdumiewa nie tylko forma, w której trudno doszukać się elementów będących sztuką, mamy zamiast tego arkusz z zapisanymi wynikami konkursu plastycznego „Moja lodówka”. Formuła konkursu mieści się jednak raczej w kategoriach edukacji zdrowotnej i przypomina uproszczone/szablonowe plakaty uświadamiające o aktualnej piramidzie żywieniowej. Próżno szukać komponentów edukacji estetycznej, na co wskazują również standardowe techniki plastyczne, jakie zastosowano w pracach uczniów. Sama ekspozycja utworów artystycznych także nie zachwyca, przypięcie szpilkami nieco sfatygowanych kartek dopełnia jeszcze wizerunku ekspozycji nieprawomocnie nazwanej galerią sztuki. Sądzić należy, że jednak nikogo szczególnie nie razi ten niemal oksymoron tematyczno-nazewniczy, obojętność estetyczna potwierdzona została wypowiedziami naszych informatorów, podkreślającymi brak przypisywania dekoracjom jakiegokolwiek znaczenia.

Specyficzną przewidywalność i powtarzalność ekspozycji ściennych dostrzegali również nasi informatorzy-badacze, którzy oceniali oryginalność fragmentów szkolnej dekoracji stosunkowo nisko. Widać to wyraźnie na zestawieniu oceny przewidywalności i oryginalności gazetek i miejsc pokazowych (wykres 6).

W analizowanych opiniach pojawiało się wiele ocen wypośredkowanych, świadczących o trudności w jednoznacznej ocenie zdjęcia w kategorii przewidywalność i oryginalność oraz argumentacji tychże ocen, potwierdzających nieumiejętność dokonania obiektywnej oceny ze względu na fakt pojawiania się w ekspozycjach prac dziecięcych, które – według niektórych autorów – są zawsze oryginalne i powinny być wysoko oceniane.



Wykres 6. Wskazania respondentów dotyczące kategorii oryginalności-przewidywalności dekoracji ściennych w szkole

Legenda: 1 – oznacza całkowitą przewidywalność i powtarzalność motywów ściennych, zaś 6 – w opinii respondentów – pełną oryginalność.

Źródło: Opracowanie własne.

Ta specyficzna skłonność do subiektywizmu, związanego z dziecięcymi wytworami, zaobserwowana w trakcie analizy poszczególnych kwestionariuszy jest dość popularna i pojawia się nawet w tych argumentach, które dotyczą prac plastycznych wykonanych jednoznacznie algorytmiczną techniką, wskazującą na brak jakiegokolwiek inwencji twórczej w procesie tworzenia. Jedna z badaczek, mając trudność z opisywanym problemem, skomentowała swoją ocenę w sposób następujący:

Ocena dekoracji przez pryzmat wartości prac dziecięcych

[...] nie nazwałabym tej dekoracji kiczowatą, ale możliwe, że na moją opinię ma wpływ świadomość, że dekorację tą wykonali dzieci klas początkowych.

Potwierdzeniem owych ustaleń jest m.in. fot. 16, umieszczona w jednym z nadesłanych do nas kwestionariuszy, w którym oryginalność oceniono wysoko (5). Wybór dekoracji i przyznanie wysokiej oceny na kontinuum uargumentowano następującymi słowami (pisownia oryginalna):

Oryginalność [prac – K.K., I.T.], oceniłam na 5 ponieważ moim zdaniem metoda, którą były robione jest bardzo pracowita i przynosi bardzo ładne efekty. Kwiaty wydają się mieć głębię. Całość była dobrze skomponowana.

Co najbardziej wydaje się niepokojące – respondentka zupełnie nie dostrzega algorytmiczności prac, powtarzalności, zastosowania wzoru do wypowiedzi plastycznej, co skutkuje unifikacją artystycznej formy. Prawdopodobnie sama, będąc uczennicą, wykonywała tego rodzaju dzieła, dlatego brak swobody wypowiedzi nie budzi jej sprzeciwu, a nawet nie jest zauważany.

Warto w tym kontekście zatrzymać się na jednej dość istotnej kwestii. Otóż w wielu zapiskach naszych respondentów argumentujących ocenę z zakresu oryginalności, estetyki oraz występowania kiczu w dekoracjach szkolnych, zauważyć można bardzo wyraźny problem z uzasadnieniem oceny (bądź występowaniem nieadekwatnego argumentowania). Widoczna jest także tendencja do błędnego, niepogłębionego i bezrefleksyjnego posługiwania się terminami z zakresu sztuk plastycznych, które jako treści edukacyjne realizowane są w 4 i 5 klasie szkoły podstawowej. Analizując materiał badawczy, tworzyliśmy własne komentarze do odnotowanych wypowiedzi informatorów, w większości wyrażają te komentarze wątpliwości związane z rzetelnością oceny dekoracji, jej adekwatnym uargumentowaniem oraz rozumieniem podstawowych pojęć z zakresu sztuki. Niemal połowa narracji respondentów zawierała błędną kwalifikację pojęciową z zakresu edukacji wizualnej. Oto ich przykłady:

1. Komentarze dotyczące nierzetelnej i źle uargumentowanej oceny w kategorii oryginalności przy prezentacji prac odtwórczych lub wykonanych według wzoru:

a) Wysoka punktacja za oryginalność fragmentu gazetki nie jest oceną całości, a jedynie zastosowanej techniki poszczególnych prac (sama respondentka twierdzi, że technika jest oryginalna, co dodaje całości wyjątkowości). Warto zaznaczyć, że zaprezentowana w galerii technika, opierająca się na odtwórczości i algorytmizacji powtarzalnych czynności, stała się podstawą prac stworzonych w ramach „Dni Twórczości”, co stanowi niezwykle dysonans.

b) Badaczka starała się rzetelnie ocenić „dekorację” składającą się z rozwieszonych plakatów dziecięcych. Zastanawia jednak ocena związana z oryginalnością, uzasadniona następującymi słowami: *Oryginalność ujawnia się w tym, że wykonały ją samodzielnie dzieci*. Zamieszczone zdjęcie dekoracji, stworzonej z przywieszonych obrazów dziecięcych, charakteryzuje niesamowita przewidywalność i niestety – brak jest tu jakiegokolwiek oryginalności w perspektywie całościowo analizowanej dekoracji.

c) Respondentka argumentuje oryginalność dekoracji techniką, w której zostały wykonane zaprezentowane prace plastyczne (wyklejanie kulami z bibuły), co nie odnosi się do oceny oryginalności całej dekoracji stworzonej na tablicy, która wydaje się typowym miejscem wystawieniczym w każdej szkole.

2. Uwagi dotyczące niepoprawnego posługiwania się terminami z zakresu środków artystycznego wyrazu, złe rozumienie trójwymiarowości, zakresu barw podstawowych:

a) Brak rozumienia pojęcia podstawowych pojęć plastycznych, dotyczących świata sztuki i estetyki, o czym świadczy m.in. następujący komentarz Badacza: *dekoracja opierała się na trójwymiarowej kompozycji, ponieważ jest prosta i przejrzysta*. Występowanie kategorii prostoty oraz przejrzystości nie warunkuje pojawienia się trójwymiarowości w kompozycji.

b) Respondentka posłużyła się zwrotem, że na zaprezentowanym zdjęciu występują „barwy podstawowe”, co oczywiście nie jest zgodne z rzeczywistością, ponieważ uwidoczniony został kolor zielony, co wskazuje na niewiedzę w zakresie podstawowych terminów artystycznych.

c) W argumentach opisu zdjęcia pojawia się wiele nieścisłości: 1) udokumentowana dekoracja nie jest trójwymiarowa, a dwuwymiarowa, 2) zasady kompozycyjne nawet w formie abstrakcyjnej istnieją – nie dostrzeżono wagi (ciężaru) poszczególnych figur, 3) zastosowanie monochromatyczności wydaje się zabiegiem zaplanowanym, dzięki czemu uwypukla się fakturę pracy oraz jej dwuwymiarowość.

d) Uargumentowanie poszczególnych ocen było szczegółowe, niemniej jednak Badaczka zdjęcia nieprawidłowo zrozumiała i zinterpretowała przestrzenność dekoracji, utożsamiając ją z trójwymiarową instalacją. Dekoracja natomiast składała się tylko i wyłącznie z wyciętych elementów płaskich przytwierdzonych do jednej ze ścian szkolnego korytarza.

e) Posługiwanie się terminem „trójwymiarowość” w stosunku do prac dwuwymiarowych.

f) Przekładanie oryginalności techniki pracy plastycznej (stanowiącej element dekoracji szkolnej) na oryginalność całościowej dekoracji. Ową oryginalnością i niezwykłością techniki argumentowana jest również niska ocena w kategorii występowania kiczu, sugerująca: *W dekoracji nie pojawia się kicz. Prace zrobione są rzadko spotykaną techniką, dlatego jest ona niezwykła*.

3. Uwagi wiążące się w niepoprawną lub źle uargumentowaną ocenę w kategorii występowania kiczu (co świadczy o nierozumieniu terminu):

a) Dość zaskakujące wyjaśnienie zdeprecjonowania dekoracji za kiczowatość *Automat do kawy oraz rozpiska egzaminów nie oddają klimatu miejsca. Podane elementy ograniczają przestrzeń oraz nie dają uczniom możliwości relaksu między lekcjami, gdyż przypominają o nadchodzących egzaminach*.

b) Bardzo słabo uargumentowana ocena dotycząca kiczowatości dekoracji: *Myślę, że o braku kiczowatości przesądziły zamieszczone na ścianie ogromne liście, na których znajdują się biedronki robione przez gimnazjalistów*

na kółku plastycznym, jak i zamieszczone na suficie zwisające różnokolorowe kwiatki. Również wąż, który jest zamieszczony przy tablicy z ofertą edukacyjną szkoły.

c) Poziom stopnia występowania kiczu został określony przez respondentkę z zastosowaniem pryzmatu dziecięcości prac: *Prace dzieci były pomysłowe, jednak sama tematyka jest mało oryginalna.*

d) Argumentacja oceny kiczu w dekoracji w sposób następujący: *Kompozycje ta jednakże w kategoriach kiczu znajdują się na tak zwanym „pograniczu”, ma ona elementy przemyślanej całości jednakże niektóre narzędzia, które zostały użyte do prac można uznać za coś zupełnie niepotrzebnego w odniesieniu do znanych obrazów (np. filtr z popularnego Snapchata nałożony na zdjęcie „Mony Lisy” Leonarda da Vinci [pisownia autentyczna – K.K., I.T.]. Zabieg nałożenia filtru na zdjęcie Mona Lisy, który wywołał u autorki wrażenie „niepotrzebności”, nawiązuje niejako do działalności Marcela Duchampa – dlaczego więc zakładać jego niepotrzebność? Zdaje się, że ocena i argumentacja nie są rzetelne ze względu na nieznajomość współczesnych nurtów i kierunków w sztuce wizualnej.*

Powyższe autorskie refleksje, czynione na marginesie gromadzonego materiału fotograficznego wspartego narracjami wyjaśniającymi respondentów, dotyczące braku zrozumienia i umiejętności oceny zjawisk, terminów oraz zasadniczych pojęć z zakresu sztuki u naszych informatorów, pokazują niepokojące zjawisko zaniedbania, a może nawet rezygnacji z zajmowania się estetyką i kulturą wizualną w szkole. Wydaje się więc, że zjawisko problematyczności oceny zjawisk z zakresu ikonosfery jest jednocześnie trudnością na poziomie odczytywania i identyfikowania semantycznych środków stylistycznych, rozumianych jako symbole. Symbole – dodajmy – które w koncepcji Clifforda Geertza stanowią niejako środek komunikacyjny, inicjujący i umożliwiający rozwój. Trudności w procesie odczytywania i interpretowania otaczających jednostkę symboli skutkują błędnym rozumieniem występujących w kulturze zjawisk, wydarzeń i znaczeń, które analizowane i interpretowane przez zindywidualizowaną siatkę pojęciową są przekazywane dalej i poddawane kolejnym przekształceniom. Niebezpieczeństwo takiej sytuacji polega na tym, że zapełniamy intelektualną i kompetencyjną „próżnię” informacjami nierzadko błędnymi lub – nie zapełniamy jej wcale:

[...] pomiędzy tym, co nam mówi nasze ciało, a tym, co musimy wiedzieć, by móc funkcjonować, znajduje się próżnia, którą sami musimy wypełnić, wypełniamy ją zaś za pomocą właściwych (lub też błędnych) informacji, jakich dostarcza nam nasza kultura¹²³.

¹²³ C. GEERTZ: *Interpretacja kultur...*, s. 69.

Zaniechanie w zakresie edukacji estetycznej przełoży się więc nie tylko na sferę wizualną, ale i na cały rozwój młodego człowieka. Czego nie możemy lekceważyć.

Warto zaznaczyć, że większość dekoracji szkolnych ma charakter głównie informacyjno-sprawozdawczy, nawet jeśli elementem dekoracyjnym są prace dziecięce. W analizowanym materiale znajduje się około 85% zdjęć, które jedno-

*Informowanie przez
dekorowanie*

znacznie i bezspornie określić można jako sprawozdawcze lub też *stricte* informacyjne. Nauczyciele, przypinając prace swoich uczniów na tablicy wystawienniczej, w prosty i czytelny sposób informują o ich osiągnięciach oraz tworzą wizualne sprawozdanie z zajęć lekcyjnych. Podobnie rzecz się ma w przypadku umieszczania zdjęć z wycieczek lub ważnych wydarzeń, mających miejsce w szkole bądź poza nią. Podkreślenie funkcji placówki oraz roli, jaka jest jej przypisana w związku z inicjowaniem, stymulowaniem i organizowaniem sytuacji edukacyjnych, jest nadrzędnym celem elementów dekoracyjnych. Dekoracja przybiera zatem formę wizualnej oferty edukacyjnej szkoły (dodajmy: skierowanej głównie do rodziców), która udostępniana jest – w analizowanym materiale – za pośrednictwem:

- prezentacji dokonań jej uczniów (wystawy prac konkursowych i pokonkursowych),
- prezentacji dokonań uczniów na zajęciach (wystawy tematyczne prac plastycznych),
- ukazywania zdjęć z atrakcyjnych form edukacyjnych oferowanych przez placówkę (zdjęcia z zagranicznych wycieczek, zdjęcia z programu Erasmus),
- informowania, przypominania i utrwalania istotnych – z punktu widzenia szkoły – wiadomości i informacji (gazetki-przypominalki, gazetki o sławnych osobach i bohaterach).

Jak widać, treść przekazu dominuje w dekoracjach szkolnych nad sposobem ich wizualnej prezentacji. Według badaczy dekoracje szkolne cechuje tematyczna zwięzłość oraz – w znacznie mniejszym stopniu – kompozycyjna koherentność i harmonia barw, niestety rozpoznało w nich kicz jedynie 14% respondentów. Jest to o tyle niepokojące, że, analizując fotografie i wypowiedzi informatorów, odnosi się wrażenie, iż całe środowisko szkoły podlegające kształtowaniu przez decydentów sterujących oświatą w ogóle lub jednostkowo organizujących wizerunek przedmiotowy danej placówki, poddaje się – jak chce Norman Bryson – imperatywowi projektowania i wizualnej stylizacji¹²⁴, dokonującej mordu na tym, co mogłoby być przejawem

¹²⁴ N. BRYSON: „Kultura wizualna” i niedostatek obrazów. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17, s. 333.

faktycznej estetyki szkoły. I nagle okazuje się, że istotą stylizacji jest śmieciowość, rodząca niebezpieczeństwo rozwiązań umożliwiających ekspansję powtarzalnych, powielanych rozwiązań

to dublerka przestrzeni, terytorium upośledzonego widzenia, ograniczonych oczekiwań, zmniejszonej szczerości. Śmieciowa przestrzeń to trójkąt bermudzki pojęć [...]. Zastępuje hierarchię gromadzeniem, a kompozycję dodawaniem. Jeszcze więcej, bo więcej znaczy więcej [...]. Choć pozornie wydaje się pełną rozmachu apoteozą, to efektem jej obfitości jest krańcowa pustka, złośliwa parodia ambicji¹²⁵.

Zajrzyjmy teraz do wnętrza sal, gdzie mają odbywać się lekcje – w cytowanym już przewodniku metodycznym odnajdziemy wskazania, jak rozmieścić w nich dekoracje, jaki powinien być kolor ścian – dowiadujemy się, że jedynie jasny, kremowy lub w odcieniu jasnozielonym. Interesujących danych w tym kontekście dostarcza nam Maria Rzepińska w *Studiach z teorii i historii koloru* (także liczą one sobie już pół wieku), która zauważa rozmaite pojmowanie barw „dla fizyka kolor jest wymierzalny, jest rodzajem promieniowania świetlnego o określonej energii i długości fal. Dla fizjologa jest rezultatem bodźców dochodzących do zmysłu wzroku i przekazywanych jako wrażenia mózgowi. Psycholog bada oddziaływanie barwy na ustrój psychiczny i zachowanie się człowieka”¹²⁶. W wykładni przywołanej wcześniej metodyki, obok jasnego koloru pojawi się też szlaczek, czyli kwintesencja *embellishmentu*:

Sufit pomalujemy na białą, pozostawiając u góry nad kolorem ściany również białą obwódkę szerokości 20–30 centymetrów. Granica koloru ściany i bieli sufitu niekoniecznie winna być zaznaczona szlaczkiem [...]. Lamperia malowana farbą olejną zasadniczo w klasie jest niepotrzebna. Uczniowie nie powinni opierać się o ściany, a tym bardziej ich brudzić i obijać. Zwykła ściana, a z której nie można usunąć plam – budzi większy respekt i powoduje większą ostrożność w zachowaniu się uczniów, a więc posiada skuteczniejsze walory wychowawcze¹²⁷.

Zadziwia zwłaszcza w tym opisie staranie o zabezpieczenie szkolnych sprzętów i nadzieja, z jaką autor opracowania odnosi się do rozważań młodzieży (oczywiście należy wziąć pod uwagę, iż wskazania dotyczyły czasu

¹²⁵ R. KOOLHAAS: *Śmieciowa przestrzeń...*, s. 102.

¹²⁶ M. RZEPIŃSKA: *Studia z teorii i historii koloru*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1966, s. 5.

¹²⁷ *Estetyka szkoły i przedszkola (wskazówki praktyczne)...*

sprzed 60 lat). Warto jeszcze – zamykając wątek omawianego przewodnika metodycznego – powiedzieć, iż miejsce w nim znalazła też analiza i postulaty dotyczące pokoju nauczycielskiego, gabinetu dyrektora szkoły, a nawet mieszkania nauczyciela (bo może go odwiedzić uczeń). I choć dowiemy się, że „recepty na urządzenie mieszkania prywatnego dać nie można [...]”. Trzeba jednak pamiętać, że nie należy przeładować mieszkania meblami czy też dekoracją [obrazy, firany, dywany, kwiaty – K.K., I.T.]¹²⁸. Nie wiadomo, czy nauczyciel w swoim domu powinien mieć firanki i dywany, ale – jak uczuła nas autor tekstu – lepiej z tym nie przesadzać.

Niestety, w wielu przedstawionych i utrwalonych przestrzeniach szkolnych odnotowaliśmy duże natężenie elementów *quasi*-dekoracyjnych (w tym składających się na nie barw i kształtów), wypełniających określony obszar (tablicę, część ściany, hol, a nawet powierzchnię okien).

Kakofonia barw i kształtów, wprost wy- | *Kakofoniczne dekoracje*
zierająca z niektórych przestrzeni szkolnych,
wydaje się często nieprzemyślana i przytłaczająca, czym (nieświadomie?) dewaluje swą funkcję dekoracyjną i informacyjną. Wielość i różnorodność form i kolorów staje się inhibitorem, sprawnie zakłócającym przepływ prezentowanych na gazetkach informacji. Przypomnijmy, że zarówno barwa, jak i kształt wywołują rozmaite reakcje, związane z receptywnością i aktywnością doznań wizualnych. Cechy ekspresyjne dekoracji i urządzenia przestrzeni, zwłaszcza koloru, ale też kształtu „są tym, na co spontanicznie reaguje umysł biernie poddający się wrażeniom, natomiast tektoniczna struktura wzoru (charakterystyczna dla kształtu, ale spotykana także w kolorze) przyciąga umysły aktywne”¹²⁹. Nagromadzenie i wizualne prze-rysowanie wielobarwnych i różnokształtnych elementów dekoracyjnych, wydaje się – w związku z powyższym ustaleniem Arnheima – czynnikiem niezmiennie angażującym umysłową aktywność potencjalnych odbiorców (w naszym przypadku uczniów). Oni to, z tego zaproponowanego im „dekoracyjnego” chaosu, muszą wyłuskać najważniejsze informacje. Widać to zwłaszcza na zdjęciach przysłanych przez respondentów (zob. fotografie 17–20).

¹²⁸ Ibidem.

¹²⁹ R. ARNHEIM: *Sztuka i percepcja wzorkowa. Psychologia twórczego oka*. Przekł. J. MACH. Łódź: Wydawnictwo Oficyna, 2014, s. 357.



Fot. 17. Przykład nagromadzenia elementów dekorujących okna¹³⁰

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.

¹³⁰ Autorka: Anna PERKA, materiał nadesłany przez respondentkę wypełniającą formularz internetowy na potrzeby badań wraz z pisemną zgodą na publikację fotografii w niniejszym opracowaniu.

Fot. 18. Przykład nagromadzenia elementów będących dekoracją korytarza¹³¹
 Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.



Fot. 19. Przykład nagromadzenia elementów informacyjno-ozdobnych¹³²
 Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.

¹³¹ Autorka: Anna PERKA, materiał nadesłany przez respondentkę wypełniającą formularz internetowy na potrzeby badań wraz z pisemną zgodą na publikację fotografii w niniejszym opracowaniu.

¹³² Autorka: Anna PERKA, materiał nadesłany przez respondentkę wypełniającą formularz internetowy na potrzeby badań wraz z pisemną zgodą na publikację fotografii w niniejszym opracowaniu.



Fot. 20. Przykład nagromadzenia elementów informacyjnych, kakofonia barw i sprzętów¹³³

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.

Uczniowie w swoich wypowiedziach dotyczących doświadczeń szkolnych w zakresie uwzględniania estetyki przestrzeni ujawnili niemal całkowity brak zainteresowania decydentów tym, jak prezentuje się i jak jest wizualnie zaprojektowana ikonosfera uczenia się. Pojawiły się następujące oceny:

Pomijana była estetyka – konsekwencją pominięcia wymienionego przeze mnie komponentu była trudność w skoncentrowaniu się na zajęciach. Nieestetyczne, przepiętne wnętrza utrudniały koncentrację.

Estetyka przestrzeni szkolnej – ten komponent nie był zbyt realizowany w mojej szkole, konsekwencją była niezbyt ładna estetyka wystroju w szkole a mogła być zagospodarowana w dobrym guście. I wpływać pozytywnie na rozwój edukacji kulturowej. Mała zachęta w uczestniczeniu w zajęciach (np. niedostosowana szatnia, brak komfortu, wspólna szatnia damsko-męska na wf). Odchodząca farba z ścian w klasach, ubogie pomoce i sprzęt dydaktyczny.

Uczniom gorzej uczy się w klasie, która jest zaniedbana (np. zdarte ławki, krzesła, słabe światło), lepiej uczyć się w ładnym, zadbanym, jasnym pomieszczeniu, uczeń jest wtedy pozytywniej nastawiony przez co wyniki nauki w trakcie trwania lekcji są lepsze.

Sale przez wiele lat nie malowane przysiębiały i przytłaczały. Sprawiały, że źle się w nich czuliśmy. A co za tym idzie szkoła wyglądała na zaniedbaną, brzydkie ściany, brak klamek w oknach czy długie ciemne korytarze wprowadzały uczniów w zły nastrój.

¹³³ Autorka: Karolina WIELEBA. Materiał nadesłany przez respondentkę wypełniającą formularz internetowy na potrzeby badań wraz z pisemną zgodą na publikację fotografii w niniejszym opracowaniu.

Pomijanym komponentem w mojej szkole była estetyka przestrzeni szkolnej, sal, budynku, obejścia. Konsekwencją tego był nieprzyjemny wygląd szkoły, co wpływało na samopoczucie uczniów i ich chęć uczęszczania do szkoły.

Fragmenty narracji informatorów poświęcone estetyce sal, korytarzy i innych szkolnych przestrzeni nie nastrojają optymistycznie. Podkreślane są zwłaszcza wątki zaniedbania,

Szkoła jako przestrzeń zaniedbana, zniszczona, zniechęcająca do nauki

zużycia sprzętów czy złego oświetlenia, co zniechęcało do nauki, a nawet do uczęszczania na zajęcia. Sprawa zatem okazuje się kluczowa nie tylko dla budowania smaku estetycznego wychowanków, ale i edukacji w ogóle. Brak estetyki prowadzi też do obniżenia renomy placówki, na co wskazują kolejne wypowiedzi:

Budynek szkoły jest stary, wymaga remontu (zwłaszcza elewacja) przez co wiele uczniów biorących udział w rekrutacji wybiera inne szkoły.

Szkoła powstała w 1930 roku i wiele sal jest zaniedbanych i zniszczonych. Codzienny kontakt z szarym i zniszczonym budynkiem niekiedy mógł wprowadzać w przygnębienie i może utrudniać pracę oraz realizowanie różnych projektów.

Oczywiście wiele z tych uwag dotyczy zaniedbań związanych z brakiem funduszy remontowych, ale przepełnione wnętrza – na które zwraca uwagę pierwszy respondent – nie wymagają już szczególnych nakładów finansowych.

Inną kwestią – choć niemniej istotną jest pokrycie przestrzeni kolorami. Dobierając barwy, które wypełniać powinny przedszkolne i szkolne przestrzenie, warto pamiętać, że ich pozycja wśród upodobań uczniów nie jest stała. Gdyby posłużyć się ustaleniami psychologii koloru, powiedzielibyśmy, że już 12-tygodniowe niemowlęta sygnalizują preferencje kolorystyczne. Uznaje się przy tym, że istnieją dwie główne linie upodobań w zakresie barw: pierwszy to linia czerwony–różowy, drugi – błękitny. Okazuje się – co niejako pozostaje w sprzeczności z tym, jakie barwy stosujemy w przestrzeniach przedszkolnych, w których używamy barw ciepłych, jasnych i w naszym pojęciu „wesołych” – iż według psychologów u dzieci przeważa skłonność do barw zimnych, mimo że te pierwsze uznawane są za bardziej dominujące, agresywne i energetyczne. Wśród dziewcząt zaś uprzywilejowane miejsce zajmuje fiolet. Oczywiście postrzeganie kolorów jest wskazaniem rozwojowym i zmienia się – zdaniem psychologów – wraz z dojrzewaniem jednostki¹³⁴.

¹³⁴ K. KRASOŃ: *Pomaluj mnie na czerwono-niebiesko. O barwach w optyce dziecięcej*. „Chowanna” 2015, T. 2 (45), s. 135.

Barwy, w jakich przebywa uczeń, mają znaczenie dla jego samopoczucia, ale mają też wagę estetyczną. Przykładowo w chromatoterapii (coraz popularniejszy, choć dodajmy: kontrowersyjny, element medycyny niekonwencjonalnej – leczenie barwą) biel nie występuje i uznaje się, iż powinna być zawsze łączona z innymi kolorami, jako ich rozjaśnienie i rozświetlenie. Okazuje się, że kolory odgrywają swoją rolę również w marketingu szkoły¹³⁵, dotyczą wówczas nie tylko koloru ścian, elewacji czy sprzętów, ale nawet ubioru pracowników. I choć znaczenie barw, jakich używa się w budynkach szkolnych, zauważa się również współcześnie, ale nie bazuje się przy tym na nowoczesnych ustaleniach dotyczących oddziaływania koloru na zmysły oraz nastroj człowieka i raczej mówi się jedynie o tym, a nie rzeczywiście wprowadza do budynków o edukacyjnym przeznaczeniu. Potwierdzają to jednoznacznie analizowane narracje absolwentów, które przytaczamy poniżej. Pierwsza konstatacja wiąże się z wszechobecną szarością powodującą obniżenie nastroju uczących się osób, druga z powszechnie stosowanym beżem na ścianach. Rozpocznijmy jednak od narracji związanych z utrudniającą edukację szarą tonacją przestrzeni:

Smutna szarość i nastrój przygnębienia

Sale, w których odbywały się zajęcia i korytarze, były szare i ponure – bardzo przytłaczały uczniów, powodowały senność i brak chęci żeby być aktywnym.

Ściany były szare bez żadnych obrazków/obrazów. Wydaje mi się że było to spowodowane tym, iż moja szkoła była to szkoła mundurowa i nie wypadłoby aby klasy były ozdobione. Można więc się też domysleć, że przez to każdy był poważny i zmęczony szarością szkoły.

Pomijana w mojej szkole była jej wizualna estetyka. Nie należało to do wielkich plusów. Niektóre sale były zbyt puste i szare, co nie zapewniało dobrego otoczenia do nauki.

Nie było mowy o estetyce, uważam że brak estetycznego, „czystego” wystroju w szkołach powoduje problemy w uczeniu się podczas lekcji.

W szkole panowały zimne kolory zniechęcające nas do nauki, do przychodzenia do szkoły. Było też zimno, skutkiem czego chodzenie do szkoły było dla nas wręcz nieprzyjemne, co wbrew pozorom ma według mnie duże znaczenie dla odbierania szkoły jako instytucji, zarówno edukacyjnej, jak i kulturalnej.

Szkoła była zaniedbana, było mało miejsc siedzących w klasach, niektóre sale nie miały sprzętu elektronicznego, brakowało ławek na korytarzach, ściany były w ponurych kolorach, na ścianach brakowało zdjęć, prac plastycznych uczniów.

¹³⁵ J. FAZLAGIĆ: *Marketing szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2011, s. 103 i dalsze.

Obraz wyłaniający się z przytoczonych komentarzy respondentów wskazuje na brak koncentracji na barwnym dopełnieniu szkolnego designu. A przecież percepcja barwnych bodźców wzrokowych wiąże się z postawą receptywną, kolor przedmiotu zdaje się infiltrować umysł odbiorcy, oddziałując na niego – według Ernesta Schachtela – podobnie jak emocje, „w obu przypadkach skłonni jesteśmy pozostać biernymi odbiorcami pobudzenia”¹³⁶.

Sposób oddziaływania barw na psychikę człowieka oraz kolorystyczne preferencje uczniów są więc na ogół marginalizowane w szkole. Z jednej strony w placówkach oświatowych jest realizowana idea kolorystycznej eskalacji i barwnego przepychu, wyrażona m.in. w intensywności i wielości elementów pozornie dekoracyjnych, co prezentowały wcześniej zamieszczone zdjęcia. Z drugiej zaś wszechogarniająca jest praktyka swobodnego „wykremowania” i „wybeżowania” większych płaszczyzn, czyli – przede wszystkim – ścian, które po pewnym czasie, pokrywając się kurzem, przyjmują formę wszechogarniającej szarości, o której wspominali nasi informatorzy. Pośród 49 zdjęć nadesłanych przez badaczy-informatorów, na których uwieczniony został fragment ściany bądź posadzki, aż 30 przedstawia przestrzeń szkolną w rozmaitych odcieniach żółto-kremowo-beżowych.

„Wybeżowane”
przestrzenie szkolne



Fot. 21. Tendencja beżowo-kremowo na ścianach placówek oświatowych¹³⁷

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomasz.

¹³⁶ Podajemy za: R. ARNHEIM: *Sztuka i percepcja wzorkowa...*

¹³⁷ Autorka: Aneta DUDA, materiał nadesłany przez respondentkę wypełniającą formularz internetowy na potrzeby badań wraz z pisemną zgodą na publikację fotografii w niniejszym opracowaniu.

Wiele z ujednoliconych kolorystycznie płaszczyzn o różnym nasyceniu i jasności, jakie ukazywali respondenci-fotograficy, charakteryzuje się żółtym tonem barwnym. Barwy beżowożółte są powszechnie wykorzystywane w placówkach oświatowych, bowiem potocznie klasyfikowane są jako kolory neutralne, wprowadzające ład, porządek i harmonię. Przypomnijmy, że żółcie są bezsprzecznie barwami ciepłymi, które – według przytoczonych przez nas badań z literatury przedmiotu – nie są szczególnie lubiane przez dzieci/młodzież. Potwierdzają to również wyniki badań autorstwa Pauliny Muchy¹³⁸, która, zajmując się kolorystycznymi preferencjami uczniów klas licealnych, potwierdziła, że ci szczególnie upodobali sobie barwę zieloną i niebieską (zarówno dziewczęta, jak i chłopcy), czyli barwy klasyfikowane i systematyzowane jako zimne. Uczniowie – w przytaczanych badaniach – argumentowali wybór tychże barw przede wszystkim kojącym wpływem na ich samopoczucie, bezpośrednimi konotacjami z naturą oraz z symbolami pozytywnych cech osobowościowych (np. niebieski jako symbol chwały czy odwagi). Wypada jedynie ubolewać, że, projektując przestrzenie szkolne, rzadko sięgamy do ustaleń badaczy i – co równie ważne – nie pytamy o upodobania samych uczniów.

Wśród zidentyfikowanych przez naszych informatorów kolorów ścian korytarzy i klas szkolnych, utrwalonych na zdjęciach, błękitny odcień pojawił się tylko dwa razy, ciemnogrnatowy raz i intensywny niebieski również raz. Niebieski zatem stanowi kolor niepopularny i rzadko wybierany w kolorystycznym zapełnianiu przestrzeni placówek oświatowych, mimo że jest on lubiany przez uczniów. Zielony pojawia się również rzadko, a w dodatku w odcieniu seledynowym, którym od lat – w wielu przestrzeniach użyteczności publicznej – wypełniane były miejsca przeznaczone na lamperię.

Na fot. 22 zaprezentowano sposób wykorzystania koloru błękitnego, pokrywającego ściany korytarzy. Co ciekawe, odcienie beżowe również się pojawiają w stylizacji przestrzeni wypoczynkowej, i dodatkowo stanowią one dość pokaźny obszar, ponieważ pokryto nimi półki, stolik i drzwi oraz podłogę. Ale usytuowanie różnych odcieni beżu na tle błękitu zupełnie inaczej funkcjonuje i stanowi atrakcyjne połączenie barwne. Co więcej, stonowany odcień błękitu spowodował, że wizualność przestrzeni szkoły sprzyja uczeniu się. Widoczne to jest również na kolejnym zdjęciu (fot. 23).

*Niepospolitość barw
zimnych*

¹³⁸ P. MUCHA: *Różne znaczenia kolorów, czyli o przykładach konotacji determinowanych płciowo*. „Językoznawstwo. Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze” 2014, nr 8, s. 49–50.



Fot. 22. Błękitne ściany przestrzeni wypoczynkowej w szkole¹³⁹

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.



Fot. 23. Błękitna aranżacja korytarza¹⁴⁰

Źródło: Archiwum K. Krasoń, I. Tomas.

Korytarze wyglądają świeżo i stanowią niezwykle pożądane odstępstwo od kolorystyki beżowo-żółto-kremowej, upstrzonej miejscami kolorem

¹³⁹ Autorka: Magdalena PYKA, materiał nadesłany przez respondentkę wypełniającą formularz internetowy na potrzeby badań wraz z pisemną zgodą na publikację fotografii w niniejszym opracowaniu.

¹⁴⁰ Autorka: Zofia SKUCZEŃ, materiał nadesłany przez respondentkę wypełniającą formularz internetowy na potrzeby badań wraz z pisemną zgodą na publikację fotografii w niniejszym opracowaniu.

brązowym czy szarym, co obserwowaliśmy na poprzednich fotografiach. Nawet dość rozbudowana ornamentyka ścian w przykładzie 23 nie wydaje się przytłaczająca, właśnie dzięki kolorystyce tła.

Porównując zdjęcie 21, wskazujące na tendencję beżową, i zdjęcia 22–23, ukazujące zastosowanie barwy błękitnej, uznać należy, że to drugie zestawienie fotografii stwarza większe wrażenie spokoju, zdystansowania, harmonii i pogody, wywoływanych przez jasność, ożywczość, ale i stonowanie zastosowanej na ścianach barwy. O kolorystyce ścian korytarzy i sal dydaktycznych w placówkach oświatowych decydują jednak dorośli, którzy prawdopodobnie wiążą wybór pigmentu farby z pragmatyzmem, neutralnością oraz powszechnością i zwyczajnością.

Charakteryzując natomiast aktualną ofertę proksemicznego uporządkowania elementów wyposażenia pomieszczeń szkolnych, przyjmuje się głównie ich standardowe rozlokowanie, podlegające głównie ergonomii i bezpieczeństwu (których absolutnie tu nie dewaluujemy). Ta realizacja rozmieszczenia przedmiotów i umeblowania buduje coś, co nazwałybyśmy, nieco trawestując myśl Rema Koolhaasa¹⁴¹, szkołą generyczną, czyli na tyle dużą, by mogła wszystko pomieścić. Szkolne przestrzenie mają wizualne cechy wspólne, unifikujące rozwiązania organizacyjne i planistyczne, także za sprawą zaopatrzenia w sprzęty u tych samych sieciowych wytwórców.

W związku z przeanalizowanym materiałem wizualnym oraz informacjami, zdobytymi na podstawie ocen i opinii grupy badaczy-tubylców szkolnych, możemy stwierdzić, że ikonosfera placówek oświatowych jest tworem estetycznie niezagospodarowanym. Jednocześnie, co wydaje się paradoksem, jest treściowo przeładowana, jej pozorna i całkowicie iluzoryczna „dekoracja”, jako wiodąca forma wypowiedzi plastycznej, spełnia funkcję informacyjno-komunikacyjną, nie zaś estetycznie wzbogacającą. Ten specyficzny pragmatyzm szkolnej ikonosfery, stawiający znak równości między możliwością stworzenia dekoracji a sposobnością poinformowania uczniów i rodziców o postępach, dokonaniach, kompetencjach członków społeczności szkolnej oraz rozmaitych wydarzeniach, jest jednak niedopracowany. Marginalizacja bowiem sfery estetycznej skutkuje banalizacją formy przekazu oraz organizacyjnym chaosem, postrzeganym jako wielość i różnorodność w nadmiarze zastosowanych kształtów i barw. Zjawisko to zaburza funkcjonowanie „dekoracyjnego” kanału informacyjnego, który staje się przestrzenią „śmieciową”, nieuporządkowaną, nieprzemyślaną i do granic możliwości wypełnioną wystylizowanymi „na dekorację” informacjami. Co więcej, na wielopłaszczyznowe zagospodarowanie kolorystyczne ikonosfery szkolnej – prawdopodobnie – nie mają wpływu uczniowie, którzy uczęszczają do ujednoliconych wizualnie placówek, które nie uwzględniają ich preferencji kolorystycznych.

¹⁴¹ R. KOOLHAAS: *Śmieciowa przestrzeń...*, s. 69.

Wychowankowie, wzrastający w atmosferze wizualnej dyrektywności, przyzwyczajają się do naśladowego ornamentu zlepku informacyjnego, serwowanego im na rozmaitych kolorowych kartkach, wzbogaconych wielobarwnymi wzorkami i koniecznie – równie kolorowymi rysunkami. Skutkuje to nie tylko zatraceniem smaku estetycznego, ale i odczuwanym brakiem poczucia sprawstwa oraz umiejętności dokonywania uzasadnionych ocen i konstruowania rzetelnych argumentów w obliczu dokonanego wyboru.

Grupa naszych respondentów-badaczy, niedawnych absolwentów rozmaitych szkół, uświadomiła nam, jak trudno ocenić rzetelnie coś, do czego jesteśmy przyzwyczajeni, co widzieliśmy i oglądaliśmy codziennie, co stało się wizualnym schematem, wręcz szablonem szkolnego otoczenia. Specyficzne oceny zawarte w uzupełnianym kwestionariuszu wskazują, jak bardzo grupa badanych przyzwyczajona jest do sztamkowych tablic korkowych, wypełniających wizualną przestrzeń korytarzy. Częste pomyłki zaś w argumentacji, dotyczące podstawowej terminologii z zakresu estetyki, są niejako świadectwem zmarginalizowania świata sztuki i przejawem permanentnego braku uczestnictwa w nim. Wskazują one bowiem na wizualno-estetyczną lukę w funkcjonowaniu szkoły (i nie tylko jej). Lukę, która zalepiona została różnokolorowymi kartkami przytwierdzonymi do korkowych tablic wiszących na ścianach. Estetyka ikonosfery szkolnej jest marginalizowana do tego stopnia, że zatracona zostaje umiejętność rejestrowania i odczytywania symboli, wyrażających jej istotę. Wrażenie to, podsycane zauważalnymi problemami w interpretacji dokonywanej przez grupę badawczą, stanowić może czynnik inicjujący podjęcie rozważań na temat stanu i rodzaju edukacji estetycznej i wizualnej w polskich szkołach. Ale nie to wydaje się największym niebezpieczeństwem. Niepokoi bowiem nie tylko stan wizualnej kultury w edukacji, ale głównie fakt, iż zagadnienia estetyki szkoły i estetyki w szkole, jako przejawów kultury wizualnej, tak rzadko są poruszane przez badaczy edukacji.

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że zaniechanie kształtowania wrażliwości estetycznej prowadzi do bierności kulturowych postaw, a efektem tej bierności okazuje się permissywizm wobec ofert kultury masowej czy kiczu, zalewających nas nieustannie nowymi ofertami. Do permissywności dołącza wyuczona bezradność i bezbronność wobec mechanizmów kulturowej manipulacji, a w skrajnych przypadkach nawet brak możliwości zlokalizowania faktu owej manipulacji. Cena zaniechania wydaje się znacząca. Wszystko to jest symptomem wyczerpania się formuły podmiotowości. Iwona Lorenc – powołując się na Arthura Danto – skonstatuje, iż współcześnie wszystko okazuje się dozwolone¹⁴².

¹⁴² I. LORENC: *Estetyczne problemy późnej nowoczesności*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2014, s. 12.

Oczywiście, zachowanie jest przejawem działania społecznego, które gwarantuje jego nieprzemijalność¹⁴³. Dzieje się tak dlatego, że przechowujemy w pamięci jedynie to, co „opatrzone już dla nas etykietą, która następnie wryła nam się w umysł”¹⁴⁴. Dlatego tak ważna jest odpowiedzialność za to, jak organizujemy edukacyjnie wizualną przestrzeń i jej obiekty, które przeznaczamy dla postrzeżeń i percepcji młodych osób. Chodzi zarówno o prezentację ikonosfery, czyli wizualizacji szkolnych korytarzy, sal.

A przecież wrażliwość estetyczna – również ta generowana za sprawą przebywania w przestrzeni obrazowo przyjaznej i stymulującej zmysł smaku – może zostać przeniesiona na inne dziedziny życia współczesnego człowieka¹⁴⁵. Otwartość na odmienność, w tym na odrębność stylistyki wizualnej, jaką preferujemy, poszanowanie swoistości, ale też otwartości na dialog i intersubiektywną negocjację znaczeń dotyczących estetyki szkoły, pozwoli na pojawienie się – jakże ważnej współcześnie – tolerancji, wynikającej z zaistnienia rzeczywistej kulturowej postawy. Bez owego wyczulenia na różnice i hołdowania wrażliwości właściwej myśleniu estetycznemu jest to niemożliwe.

¹⁴³ C. GEERTZ: „Z punktu widzenia tubylca”. O naturze antropologicznego rozumienia. W: IDEM: *Wiedza lokalna...*, s. 71.

¹⁴⁴ R. ARNHEIM: *Myślenie wzrokowe*. Przeł. M. CHOJNACKI. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2011, s. 113.

¹⁴⁵ M. WILLEMS-PISAREK: *Teza W. Welscha o modelowej roli sztuki dla współczesnej rzeczywistości i myśli filozoficznej na tle inspiracji późną filozofią L. Wittgensteina*. „Sztuka i Filozofia” 2003, nr 22/23, s. 233.

Marginalizacja kultury i estetyki w szkole w narracjach uczniów i nauczycieli

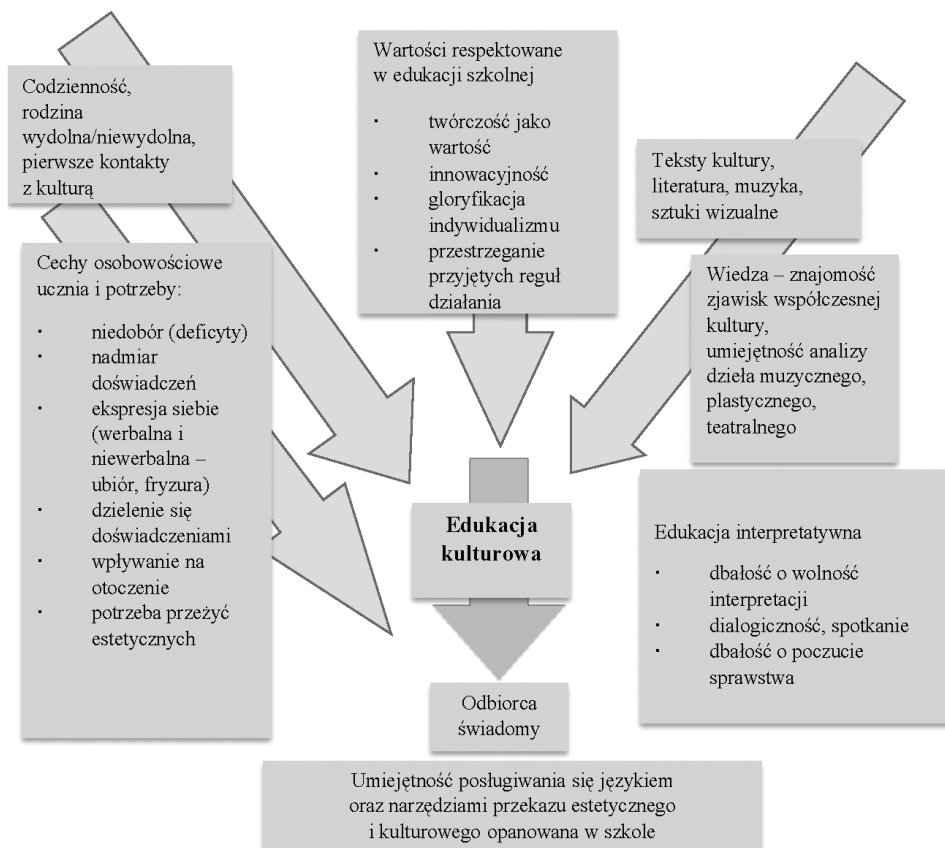
Ostatnim, dopełniającym elementem eksploracji, było określenie miejsca edukacji kulturalnej, estetycznej – w tym wizualnej – we współczesnej szkole. Zależało nam na tym, aby sprawdzić, czy interesariusze edukacji powszechnej zauważają braki lub potrzeby w zakresie realizacji planowych działań inkulturacyjnych, czy też uznają sprawę za właściwie podejmowaną. Ukazałyśmy to zagadnienie również w dychotomicznym zestawieniu, gromadząc na drodze internetowej wypowiedzi zarówno nauczycieli, jak i absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, którzy mogli spojrzeć na swój rozwój estetyczny już niejako z perspektywy *post factum*. W kwestionariuszu każdy informator miał szansę na dość rozbudowaną narrację, która składała się z 4 pól swoistych dyspozycji do wypowiedzi. Dyspozycje miały charakter zachęający do prowadzenia narracji generowanej doświadczeniem własnym osoby wypełniającej. Pierwsze dwa pola miały zarysowany kontekst, aby informatorzy głębiej zastanowili się nad tym, co tworzy bazę dla edukacji estetycznej. Kontekst ów stanowił roboczy model komponentów edukacji kulturalnej/estetycznej¹ (zobacz schemat 4), który był przez respondentów uzupełniany lub korygowany.

Zebrany materiał dotyczący problematyki marginalizacji kultury i estetyki został podzielony – podobnie jak w poprzednich częściach relacjonujących dociekania empiryczne – na perspektywę nauczyciela i ucznia. Dzięki temu uzyskano dwugłos, który miał walor swoistej triangulacji, ponieważ pozwolił zderzyć z sobą narracje pochodzące z różnych optyk waloryzowania

¹ Model jest zmodyfikowaną wersją grafiki zamieszczonej w: K. KRASOŃ: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2013, s. 49. Odwołano się do tej wizualizacji również w: K. KRASOŃ: *Marginalisation of Culture and Aesthetics in the Polish School Seen Through the Eyes of Its Students*. „The New Educational Review” 2018, No 4 (Vol. 54), s. 112.

Schemat 4

Model komponentów edukacji estetycznej/kulturalnej



Źródło: Opracowanie własne.

przedmiotowego zjawiska². Analiza narracji 65 informatorów (pedagogów) oraz 201 absolwentów rekrutujących się z odmiennych typów i poziomów szkół, głównie południowej Polski³, pozwoliła wyłonić zasadnicze wątki

² Wybrane komponenty wypowiedzi respondentów (ujęte z innej nieco perspektywy znaczeniowej i z pominięciem wielu wątków) znalazły swoje miejsce także w inicjalnym opracowaniu: K. KRASOŃ: *Aktualizowanie potencjalności twórczej w kontekście kultury i sztuki a habitus pierwotny – rozważania obrazoburcze?* „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2018, nr 2 (7), s. 191–204.

³ Reprezentowane w tej próbie były rozmaite typy szkół w południowej Polsce, np.: szkoły podstawowe, zespoły szkół, szkoły specjalne, szkoły z oddziałami integracyjnymi, szkoły wyznaniowe, jedna szkoła językowa oraz zespoły szkolno-przedszkolne. Wśród osób wypełniających kwestionariusz znaleźli się też dwaj wychowawcy świetlic środowiskowych.

wypowiedzeń i dokonać ich systematyzacji. Co więcej, udało się z narracji kwestionariuszowych wyłonić dość wyraźnie grupy kategorii poruszanych przez informatorów, które nazwałyśmy horyzontalizacją.

Wypowiedzi zostały poddane uporządkowaniu i ukazują określone punkty styczne, które można przedstawić w postaci konkretnych zbiorowości. Dzięki temu przy prezentacji danych empirycznych mogłyśmy uniknąć repetycji/reduplikacji wypowiedzi, jakich przy tej liczbie interlokutorów – którzy zechcieli wypełnić kwestionariusze wywiadu, jakie dotarły do nas drogą elektroniczną – nie można uniknąć. Horyzontalizacja⁴ ukazana została na kolejnych schematach, które są zamieszczone po prezentacji wypowiedzeń kodowanych. Narracje ze względów egzemplifikacyjnych przedstawimy w intencjonalnie, reprezentatywnie dokonanym wyborze w ujęciu tabelarycznym. Musimy także dodać, że celowo w treści poruszanych z interlokutorami kwestii nie sugerowałyśmy komponentu wizualnego jako nadrzędnego w polu poszukiwań, czyli nie pytałyśmy o miejsce edukacji wizualnej w szkole, chcąc poznać faktyczną jej lokalizację w programie/ofercie kształcenia ogólnego.

Optyka nauczycieli

Jako pierwszy ukażemy sposób postrzegania przez nauczycieli zjawisk związanych z miejscem kultury i estetyki, w tym wizualności w systemie edukacji. Punktem inicjującym wypowiedzenia stał się model (schemat 4), składający się z elementów w zamyśle budujących potencjał świadomego odbiorcy i twórcy kultury. Model nie był skończoną konstrukcją, można było go – co już powiedziano – uzupełniać, modyfikować, starając się odnaleźć najbardziej pożądany zakres oddziaływania lub aktualizacji kompetencji ucznia, zgodnie z doświadczeniami i praktyką nauczycieli. Dopiero po analizie tego źródła interlokutorzy podejmowali się formułowania narracji. Miały one silne zabarwienie emocjonalne, czasem analiza wypowiedzeń przynosiła jeszcze dodatkowe implikacje, wynikające nie tylko z nacechowania uczuciowego wypowiedzeń autorów, ale i potrzeby podzielenia się swoimi spostrzeżeniami. Zależało nam na tych najbardziej osobistych/generowanych doświadczeniem opiniach, relacjach czy postulatach, które posadowione zostają na znajomości realiów szkoły. Na naszą zachętę, jaka pojawiła się w sieci, odpowiedziało około 85–90 nauczycieli różnych typów szkół (na kwestionariusz odpowiedzi też nauczyciele przedszkolni), lecz całość narracji zamieściło w źródle elektronicznym ostatecznie 65 osób, dlatego wykorzystaliśmy do interpretacji tylko te wypowiedzi. Specyfikację wiekową respondentów zawarto w tabeli 3.

⁴ Odwołujemy się w tym miejscu do pracy Clarka Moustakasa i zgodnie z jego rozumieniem horyzontalizacji traktujemy ją jako drogę wyodrębniania jednostek sensu (niezmiennych horyzontów), zob. C. MOUSTAKAS: *Fenomenologiczne metody badań*. Przeł. i red. S. ZABIELSKI. Białystok: Trans Humana, 2001, s. 149.

Tabela 3

Wiek respondentów wypowiadających się na temat marginalizacji kultury/estetyki będących nauczycielami

Przedział wiekowy	Liczba badanych	Procent
20–30 lat	56	86,2
31–40 lat	8	12,3
41–50 lat	1	1,5
51 i więcej	0	0

Źródło: Badania własne.

Jak widać w tabeli, najliczniejszą grupę stanowili młodzi nauczyciele, prawdopodobnie droga internetowa dla tej populacji jest bardziej dostępna. Nie pojawiła się żadna wypowiedź osoby powyżej 51. roku życia. Można uznać, iż jest to dość niefortunne, jednakowoż elektroniczna droga zbierania danych taką niedogodność generuje. Oceniając przeto zakres wypowiedzeń, należy wziąć pod uwagę, że stanowią one głos w pewnym tylko stopniu reprezentatywny⁵ i to jedynie dla wskazanego przedziału wiekowego.

Respondenci rozpoczęli od wyznaczenia komponentów edukacji ujętych w przedstawionym im graficznie modelu i zostali poproszeni o wskazanie tych jego komponentów, które uznają za najważniejsze (można było wyłonić najwyżej 4 przez siebie wybrane elementy). Uzyskano dość interesujące wskazania – zob. tabela 4.

Tabela 4

Wybory nauczycieli dotyczące najważniejszych komponentów modelu edukacji kulturalnej i estetycznej w szkole

Odpowiedź	Liczba	Procent
Cechy osobowościowe ucznia i jego potrzeby	43	66,2
Codziennność	22	33,8
Wartości respektowane w edukacji szkolnej	20	30,8
Wiedza	20	30,8
Media i instytucje kulturalne	22	33,8
Potrzeba przeżyć estetycznych	38	58,5
Teksty kultury, muzyka, literatura, sztuki wizualne	53	81,5
Edukacja interpretatywna	21	32,3
Estetyka przestrzeni szkolnej, sal, budynku, obejścia	8	12,3
Inne (możliwość ujęcia dodatkowego, wybranego przez siebie komponentu)	0	0

Źródło: Badania własne.

⁵ Mamy świadomość, że liczebność próbki nie jest szczególnie obszerna, niemniej liczba „zgłoszeń” ukazuje też faktyczne zainteresowanie tematyką inkulturacji, której jednak nauczyciele nie przypisują właściwego znaczenia w zestawieniu z innymi obszarami kształcenia.

Na uwagę zasługuje zwłaszcza deklaracja dotycząca istotności cech ucznia i jego potrzeb, co implikuje przede wszystkim znajomość jego predylekcji i pociąga za sobą decyzję o dostosowaniu formuł pracy wychodzących mu naprzeciw. Jak się okaże w dalszej części, komponent ów został wskazany jako ten, który najczęściej jest w procesie kształcenia pomijany. Nie będzie to jednak jedyny przykład paradoksu, jaki rysuje się pomiędzy deklaracjami interlokutorów, uznaniem wagi poszczególnych elementów inkulturacji a faktycznym koncentrowaniem się na ich realizacji. Zadeklarowano również, że kluczowe jest sięganie do tekstów kultury, w tym muzyki, sztuk wizualnych. Trzecim elementem wybieranym przez nauczycieli jest potrzeba przeżyć. Nieco drastycznie zabrzmi jednak zestawienie tego wyboru z narracjami uczniów, ale nie uprzedzajmy dalszych konstatacji. Dla nas kluczowe jest umieszczenie na ostatnim miejscu estetyki przestrzeni szkoły, okazuje się, że nie dostrzega się tego elementu, a potwierdzają marginalne miejsce wizualnego wymiaru edukacji również narracje umieszczone w kolejno pojawiających się tabelach. Rozpocznijmy od tego, co wskazali respondenci za komponenty zaniedbane czy zaniechane (zob. tabela 5), szczególnie wyodrębniłyśmy właśnie element wizualności (wyróżniając tekstem półgrubym konkretne sformułowania), aby sprawdzić, na ile potwierdzi się nasze spostrzeżenie z pierwszego zestawienia. Wypowiedzeniom przypisałyśmy kody, które lokalizują nam wątki tematyczne, niezbędne do dalszego wyłaniania horyzontalizacji. Zawarłyśmy w tabeli możliwie pełny wykaz pozyskanych narracji (usunęłyśmy z niej jedynie całkowicie reduplikujące się sformułowania, które nie wniosły żadnych nowych wątków lub zostały przywołane wcześniej, tu i dalej w przytoczonych wypowiedziach zachowałyśmy oryginalną ortografię i interpunkcję), aby ukazać wątki faktycznie wskazane przez interlokutorów jako wiodące zaniedbania w zakresie edukacji estetycznej i swoiście otworzyć narracje na interpretowanie czytelnika.

Zagłębiając się w narracje nauczycieli, dość silnie odnosi się wrażenie, że dominująca jest krytyka systemu edukacji, z nadmiarem dokumentacji, reguł, histerii wokół kolejnych sprawdzianów kompetencji i wreszcie niesławnego „klucza” oceny egzaminu maturalnego. To – zdaniem respondentów – decyduje o zaniedbaniu drogi interpretatywnej, wsłuchiwanie się w potrzeby ucznia, respektowania jego indywidualności. Widoczne są też kwestie dotyczące marginalizowania wartości i wychowania, pogoń za dobrym wynikiem dydaktycznym ruguje to, co jest równoprawnym celem kształcenia. Pojawiła się metafora *zabijania* potencjału, motywacji ucznia. Trzeba przyznać, że są w tym zestawieniu również wątki autokrytyczne, nauczyciel bez pasji, bez wiedzy – pewnie i takie doświadczenia generowane są zwłaszcza w przestrzeni pokoju nauczycielskiego. Zwracano uwagę jeszcze na jedną kwestię – zaniedbania ze strony środowiska pozaszkolnego, w tym rodziny.

Tabela 5

Wskazanie przez nauczycieli brakujących komponentów w realizowanej w szkole edukacji kulturalnej/estetycznej

Opis	Kodowanie (wyodrębnienie wątków)	Wizualność
1	2	3
To, co zanedbane to głównie cechy osobowościowe ucznia i jego potrzeby, gdyż klasy są zbyt liczne, a jeden nauczyciel nie jest w stanie indywidualnie podchodzić do każdego z uczniów.	Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia	Bez wskazania
Uważam, iż pomijane są: edukacja interpretatywna oraz potrzeba przeżyć estetycznych, pomijanie tych komponentów sprawia, że edukacja kulturalna kojarzona jest wyłącznie z dobrami materialnym, utworami, wierszami, spektaklami, filmami, ... a nie z wartością niematerialną, jaką niesie ze sobą.	Interpretatywizm Przeżycia estetyczne	Bez wskazania
Potrzeba ucznia często jest pomijana na rzecz realizacji podstawy. Nie zauważa się w tym człowieka tylko to, co nauczyciel musi wykonać i z czego jest rozliczany. Brak czasu na poznanie wychowanka z osobna, brak indywidualizacji. Konsekwencją jest mały rozwój, często niechęć do kultury oraz niechęć do korzystania z ofert instytucji. Uczeń nie poznaje korzyści, jakie może czerpać z kultury.	Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia	Bez wskazania
Uważam, że pomijane są cechy osobowościowe ucznia i jego potrzeby. Konsekwencją tego jest niechęć uczniów do nauki literatury, sztuk pięknych. Dzisiejsza edukacja ma za zadanie nauczać uczniów systemu klucza, w którym należy się wpasować, nie zwracając uwagi na indywidualne potrzeby.	Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia	Bez wskazania
Uważam, iż pomijanym komponentem jest estetyka przestrzeni szkolnej, sal, budynków, obejścia. Zazwyczaj przyczyną lub też tzw. wymówką jest brak środków finansowych na polepszenie warunków nauczania, wystroju sal, mebli w salach, boiska, budynku. Konsekwencje są takie, że wygląd placówek jest nie zawsze zachęcający. Wtedy można myśleć, że skoro z zewnątrz jest nieatrakcyjne, to jak może wyglądać edukacja w takim nieodświeżonym, niezadbany miejscu. Może się wydawać, iż nauczyciele w takich placówkach są mniej wyposażeni w środki dydaktyczne, a co gorsze, że jest tam mniej wykształcony personel.	Estetyka przestrzeni – wyposażenie sal	Wizualność wskazana jako brak Konsekwencja – negatywny wizerunek szkoły
W pracy w przedszkolu pomijane są niektóre komponenty ze względu na wiek dzieci. Między innymi media – jedną instytucją kulturową, z jaką dzieci mają styczność to teatryki, natomiast zdarza się to raz na semestr. Wówczas dzieci nie mają możliwości uczestnictwa w kulturze, nauki prawidłowego zachowania oraz odbioru sztuki.	Uboga oferta kulturalna	Bez wskazania

W szkole podstawowej cechy osobowości ucznia i jego potrzeby. Ubiór, fryzura – narzucone przez rodziców. Kultura się nie liczy bo zwracana jest uwaga na aspekty dojrzałości emocjonalnej oraz radzenia sobie wśród rówieśników.	Estetyka przestrzeni szkoły	Wizualność wskazana jako brak
Estetyka szkół, sal, budynków przy placówkach oświatowych, uważam że są pomijane, czego konsekwencją są złe zagospodarowane szkoły, nie estetyczne, zaniedbane.	Brak zainteresowania estetyką rodziców Uwaga: odpowiedzialność za traktowanie estetyki poza szkołą	Bez wskazania
Coraz rzadziej spotykamy się z wizytami dzieci i rodziców w miejscach takich jak teatr, gdzie dziecko ma okazję obcować z kulturą. Myślę, że rodzice nie zabierają dzieci w takie miejsca ponieważ nie mają na to czasu, a spędzenie czasu w takim miejscu nie jest dość atrakcyjne dla dziecka, nie wytrzymuje porównania z grą na komputerze. Podczas wycieczek szkolnych do teatru dzieci później nie potrafią się zachować, nie znają zwyczajów panujących w takich miejscach.	Interpretatywizm Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia Relacja z własnych doświadczeń uczniowskich – zaniżanie poczucia własnej wartości	Bez wskazania
Rozwój harmonijnej, otwartej, zintegrowanej, pełnej i twórczej osobowości ucznia – dbałość o wolność interpretacji, czyli edukacja imperatywna, dążymy do jakiegoś modelu postępowania, którego nie można zmienić, bo tak zostało założone, tak ktoś ustalił i tak trzeba, nie ma takiego swobodnego wyrażania swoich myśli, przeżyć związanych z sztuką, literaturą. Uczniowie boją się powiedzieć co myślą np. o danym utworze muzycznym, bo może to nie odpowiadać i pasować do jakiegoś tam z góry założonego modelu. W konsekwencji dzieci zamykają się w sobie, chociaż dobrze wiedzą co dla nich dana rzecz może oznaczać, będą to dzieci bez wyobraźni, marzeń, takie które nie będą czerpały radości z obcowania z kulturą. A siła wyobraźni i marzeń ma ogromną moc. Na moim przykładzie, kiedy byłam uczennicą, można powiedzieć że nauczycielka w szkole podstawowej nie wiem czy świadomie czy nie, ale „zakopała” gdzieś moją pasję do malowania, uznając „zobacz a Karolinka zrobiła to tak, ładnie a właśnie tak wygląda powiedzmy motyl”. Musimy być świadomi siły znaczeń słów, i musimy pielęgnować w dziecku chęci, jakiś jego punkt widzenia na jakąś pracę plastyczną, czy utwór muzyczny.	Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia	Bez wskazania

Według mnie pomijanym komponentem są cechy osobowościowe ucznia i jego potrzeby. Współczesny system edukacji bazuje na zasadzie „klucza odpowiedzi”, co w żaden sposób nie rozwija myślenia i wyobraźni ucznia. Efektem tego może być brak otwartości na wiedzę ucznia.

cd. tabeli 5

1	2	3
Cechy osobowościowe ucznia i jego potrzeby: jako, że pracuję w szkole specjalnej skupiamy się na indywidualnym podejściu do każdego z uczniów. Uważam jednak, że przy zbyt liczным zespole klasowym nauczycielowi trudno skupić się na jednostce i postępuje schematycznie, stawiając każdemu jednakowe wymagania oraz oceniając szablonowo. Konsekwencje pominięcia cech osobowościowych ucznia i jego potrzeb mogą być wręcz dramatyczne w skutkach, możemy spowodować, że nieśmiało dziecko zamknie się w sobie jeszcze bardziej itd. W pracy z dziećmi znajomość ich, ich potrzeb, zainteresowań, deficytów jest kluczowa. Edukacja interpretatywna również jest zaniedbanym, a jest niezbędnym komponentem edukacji kulturowej. Często nauczyciel postępuje i wymaga od uczniów odpowiedzi „zgodnych z kluczem” – jak np. nowa matu- ra, brak wówczas miejsca na swobodną interpretację. Przyczyną tego może być przykładowo chęć wykazania się dobrymi ocenami swoich wychowanków podczas egzaminów zewnętrznych, szybkie tempo realizacji podstawy programowej. To bardzo przykry wniosek, ale moim zdaniem taki sposób stawianych wymagań oraz nauczania zabija kreatywność uczniów, uczy ich podstępowania na zasadzie „nauczyć się – zdać – zapomnieć”, nie skłania do refleksji oraz samodzielnego myślenia – co przecież jest bardzo ważnym aspektem edukacji.	Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia Interpretatywizm Brak upełnomocnienia	Bez wskazania
Uważam, że pomijane są wartości, jakie reprezentuje placówka oraz wrażenia estetyczne odczuwane przez dzieci. Często niestety działamy rutynowo nie zwracając uwagi na jednostkę, a skupiając się na realizacji podstawy programowej. Z taką postawą niestety nie zaskarbimy sobie zaufania u uczniów, a co się z tym wiąże nie staniemy się dla dziecka autorytetem. Mija się to moim zdaniem z powołaniem do wykonywania tego zawodu, ponieważ tylko poprzez poznanie swoich wychowanków i chęć dania im tego, co najlepsze w zakresie edukacji daje szansę wszechstronnego rozwoju dziecka i pomocy im w różnego rodzaju problemami.	Wrażenia estetyczne Brak upełnomocnienia	Bez wskazania
Wszystko zależy od placówki i chęci nauczycieli. Wśród dzieci z środowisk zaniedbanych rzadko podejmowane są działania wpajające kulturę, np. poprzez chociażby zachęcenie ich do czytania tekstów literackich autorstwa pisarzy z danego regionu. Jeśli uczeń zostaje wykluczony przez grupę z powodu cech osobowościowych (np. posługuje się tylko dialektem śląskim) nauczyciel powinien reagować na jego wykluczenie i starać się zintegrować go z grupą poprzez różne działania, a nie być ślepym na sytuację.	Zaniedbanie uczniów ze środowisk defaworyzowanych	Bez wskazania
Instytucje kulturalne, z powodu niechęci zapraszania dzieci młodszych do tego typu miejsc.	Alienacja odbiorcy	Bez wskazania

<p>Moim zdaniem niebezpieczna jest segregacja uczniów na podstawie pochodzenia, konsekwencje – uczniowie gorzej usytuowani materialnie nie mają możliwości uczestnictwa w życiu kulturalnym poprzez chociażby wyjście do teatru z klasą bądź rodziną. – estetyka przestrzeni szkolnej, budynku (przyczyna – brak środków finansowych, konsekwencje – budynki sprawiają wrażenie zaniedbanych).</p>	<p>Zaniedbanie uczniów ze środowisk defaworyzowanych</p> <p>Estetyka przestrzeni – wyposażenie sal</p>	<p>Wizualność wskazana jako brak</p>
<p>Uważam, że najbardziej niezbędne komponenty (takie jak: cechy osobowościowe ucznia i jego potrzeby, edukacja interpretatywna oraz branie pod uwagę codzienności) są jednocześnie najbardziej pomijanymi czynnikami w edukacji kulturowej. Pomimo wzrostu świadomości we współczesnej edukacji i jej skierowaniu ku większej indywidualizacji ucznia, potrzeby wyrażania siebie, a poprzez to także uświadamianie i rozwiązywanie wewnętrznych problemów, rozwijanie ukrytego potencjału oraz wyzwalanie go poprzez sztukę – struktura i organizacja, w jakiej znajdują się placówki utrudnia nauczycielom realizację takich haseł. Konsekwencjami dalszych takich działań jest przede wszystkim mniejsze zainteresowanie formami sztuki, w których ktoś mógłby odnaleźć i wyrazić samego siebie.</p>	<p>Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia</p> <p>Sztuka jako wyjaśnianie świata i ekspresja siebie</p> <p>Wadliwa organizacja pracy</p>	<p>Bez wskazania</p>
<p>Myszę, że umiejętność posługiwania się językiem i narzędziami przekazu estetycznego i kulturowego opanowana w szkole podstawowej. W późniejszym wieku uczniowie nie potrafią wyrazić swojego zdania na temat sztuki, coraz częściej posługują się slangiem młodzieżowym.</p>	<p>Komunikacja kultura języka</p> <p>Sztuka jako ekspresja siebie</p>	<p>Bez wskazania</p>
<p>Rzadko następuje obcowanie z żywą kulturą, jak wyjścia do teatru, opery, czy kina. Myszę, że jest to spowodowane brakiem funduszy, albo chęci ze strony rodziców. W naszej placówce dbamy o to, aby były wyjazdy do teatru, opery, przyjeżdżają do nas zespoły ze Szkoły Muzycznej czy Filharmonii, aby uczniowie byli blisko kultury, jednak można zauważyć, że nie wszyscy rodzice zapisują dzieci na takie wyjazdy. Mimo, że jest taka możliwość, to niektórzy odsuwają swoje dzieci od tej możliwości.</p>	<p>Brak uczestnictwa w ofercie środowiska</p> <p>Brak zainteresowania rodziców</p> <p>Brak środków</p> <p>Uwaga – ukazanie właściwych form realizacji</p>	<p>Bez wskazania</p>

cd. tabeli 5

1	2	3
<p>Osobiście uważam, że paradoksalnie pomijany jest odpowiedni przekaz wiedzy, lub nie jest ona aktualizowana (nie uczy się wiedzy o współczesnych zjawiskach). Mimo pięknie wyremontowanych szkół pomija się estetykę sal poprzez nagromadzenie mnóstwa „krzyczących” zewsząd bibelotów, nabożcowanie jest bardzo silne. Przyczyny – utarty schemat w placówkach, kładzenie nacisku przez dyrekcję na zaprezentowanie placówki, na pokazanie, że wszystko jest piękne, kolorowe, dużo się dzieje. No i „zawalenie” nauczycieli niepotrzebną papierologią. Wszystko to, sprawia, że zajęcia i realizacja edukacji kulturowej schodzi na dalszy plan. Konsekwencjami są brak wykształcenia u wychowanków zmysłu estetyki, uwrażliwienia ich na przekazy kulturowe. Zanika przez to empatia i ogólna wrażliwość, zanika przeżywanie.</p>	<p>Błędy w komponowaniu treści nauczania Estetyka przetrzeźniona hiperbolizowana</p> <p>Marginalizacja edukacji kulturalnej</p> <p>Deprecjonowanie przeżyć</p>	<p>Wizualność wskazana jako brak</p>
<p>Uważam, że podstawa programowa nie przywiązuje wagi do dobrego realizowania tekstów literackich czy innych elementów kultury. Mam tutaj na myśli czytanie książek najmłodszym uczniom traktowane po macoszemu, bez wcześniejszego przygotowania się nauczyciela. Ponadto nauczyciele nie polecają dzieciom wartościowych tekstów literackich, które mogłyby czytać w wolnej chwili. W efekcie uczniowie czytają to co modne, ale niekoniecznie wartościowe. Często też dzieci nie wiedzą co czytać i polega to tylko na przeglądaniu niekoniecznie wartościowych czasopism czy stron internetowych a przecież dobrze dobrany tekst jest w stanie spełnić wiele potrzeb odbiorcy</p>	<p>Zaniedbanie czytelnictwa</p> <p>Pomijanie potrzeb dziecka</p>	<p>Bez wskazania</p>
<p>Cechy osobowościowe ucznia i jego potrzeby, nierzadko są pomijane. W szkole często potrzeby uczniów są niezauważane, a wszystko toczy się według ustalonych wcześniej celów i osiągnięć, które powinny zostać oparte w ciągu roku. Nie wykorzystuje się w pełni możliwości dzieci, nie dostarcza się im sytuacji, w których mogą wyrażać „siebie” – swoją ekspresję i doświadczenia. Konsekwencją pomijania w wym. komponentów jest brak budowania poczucia ważności swojej osoby w świecie.</p>	<p>Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia</p> <p>Marginalizowanie ekspresji</p>	<p>Bez wskazania</p>
<p>Estetyka sali, budynku – często gazetki w klasach nie są wymieniane na bieżąco, dzieci nie pamiętają, aby posprzątać po sobie. Konsekwencją takiego działania jest zmniejszenie się wrażliwości na piękno wokół nas.</p>	<p>Estetyka sal</p> <p>Uwaga – winą obciążane są dzieci</p>	<p>Wizualność wskazana jako brak</p>

Sądzę, iż przez wiele lat zapominano o cechach indywidualnych uczniów, pomijano twórczość próbując wbić w sztywne ramy „od... do”. Egzaminny, do których nauka była konieczna wedle klucza odpowiedzi. Niewiele szkół tolerowało odmienność czy własne spojrzenie na dany temat. Niskie budżety dyrektorów nie pozwalały na staranne zagospodarowanie przestrzeni wokół szkół czy przedszkoli (zniszczone boiska, graffiti na murach) jak również zadbanie o sale klasowe i korytarze szkolne. Wraz z większą świadomością potrzeb estetycznych uczniów zmienia się ten obraz szkół, jednak są to zaniedbania, na których naprawę potrzeba czasu, jak i funduszy.	Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia Zaniedbana estetyka przestrzeni Brak funduszy	Wizualność wskazana jako brak
Uważam, że pomijana jest taka codzienna kultura osobista uczniów – nie zawsze pokazujemy swoim przykładem, jak się zachować w danej sytuacji. Chodzi tu nawet o zwykłe „dzień dobry”, ustąpienie miejsca, przepuszczenie w drzwiach itd. Brakuje również imprez kulturowych organizowanych na terenie szkoły.	Kultura osobista Brak oferty kulturowej w szkole	Bez wskazania
Zaliczyłabym tutaj cechy osobowościowe ucznia i jego potrzeby, edukacja interpretatywna, codzienność – pomijanie tychże komponentów zabija w dziecku chęć do kreatywności i wyrażania własnych uczuć i emocji. Brak dostatecznej znajomości środowiska rodzinnego dziecka nie pozwala na poprawne rozumienie wartości estetycznych i kulturowych. Niestosowanie lub zbyt rzadkie stosowanie edukacji interpretatywnej powoduje wycofywanie się dziecka z podejmowania dialogu z nauczycielem i powoduje niechęć do wychowania kulturowo-estetycznego i wycofanie się z podejmowania wszelkich działań w tymże zakresie.	Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia Marginalizowanie ekspresji interpretatywizm	Bez wskazania
Moim zdaniem żyjemy w czasach gdzie jest ogromny pęd życia przez co zapomina się o kulturze i jej kształceniu co powoduje, że nie dostrzegamy tego, co piękne i co nas omija. Pomijane są również cechy osobowościowe ucznia, mimo że panuje tzw. „wolność słowa”, czy też możliwość wyboru zawsze znajdzie się osoba, której dana rzecz nie będzie pasować i zostanie skrytykowana, co może spowodować wycofanie się i „zabicie” entuzjazmu i chęci ucznia.	Marginalizowanie estetyki Pomijanie upelnomocnienia	Bez wskazania
Estetyka przestrzeni szkolnej, sal – niechęć do podejmowania aktywności artystycznej, zdobywania w tym zakresie wiedzy. Spowodowane jest to niewystarczającymi funduszami wspierającymi działalność placówki.	Estetyka przestrzeni szkoły Niedostatek funduszy	Wizualność wskazana jako brak
Uważam, że często pomijamy w szkołach komponentami są twórczość, indywidualność i innowacyjność, szczególnie. Przyczyną tego może być obecny system edukacji, który działa według pewnego klucza. Zakłada, że nauczyciel ma zrealizować pewne określone punkty, z których później jest rozliczany. Brakuje wtedy czasu na wprowadzanie twórczych metod pracy z uczniem. Poprzez brak kształtowania tych kompetencji dzieci myślą schematycznie, nie ma w nich spontaniczności i często nie mają swojego zdania.	Marginalizowanie twórczości Interpretatywizm Upelnomocnienie	Bez wskazania

cd. tabeli 5

1	2	3
<p>Uważam, że najczęściej zaniedbywanym komponentem jest Estetyka przestrzeni szkolnej, sal, budynku, obojętności. Najczęściej przyczyną to brak funduszy. Gusta dzieci można przez wygład przestrzeni szkoły kształtować i dzięki temu wyrabiamy poczucie piękna.</p>	<p>Estetyka przestrzeni szkoły</p>	<p>Wizualność</p>
<p>W naszym środowisku bardzo często dzieci mają kontakt z kulturą dopiero w przedszkolu i szkole. Rodzice zaniedbują swoje obowiązki zrzucając wychowanie wyłącznie na szkołę. Konsekwencje widać wraz z dojrzewaniem dzieci. Brak im wsparcia w rodzinach, brak zainteresowania ze strony dorosłych powoduje, że dzieci nie czerpią dobrych wzorców.</p>	<p>Brak zainteresowania rodziców</p>	<p>Bez wskazywania</p>
<p>Nauczyciele często nie mają wpływu na codziennność dziecka, wpływy rodzinne. Nie proponują rodzicom/opiekunom uczestnictwa w kulturze w obawie przed posądzeniem o wtrącanie się do cudzego życia, byciem nachalnym.</p>	<p>Brak reakcji nauczyciela na brak zainteresowania rodziców</p>	<p>Bez wskazywania</p>
<p>Pomijana jest potrzeba przeżyć estetycznych, uczniowie często pracują według schematu narzuconego przez program edukacyjny, co powoduje brak własnego zdania i możliwości wypowiedzenia swoich myśli.</p>	<p>Przeżycia estetyczne</p>	<p>Bez wskazywania</p>
<p>Dziecko traci swoją indywidualność i szanse rozwoju swoich uzdolnień lub wyrównywania deficytów. Myślę również, że do pomijanych komponentów należy zaliczyć codzienność, gdyż my jako nauczyciele nie mamy wpływu na to co dzieje się z dzieckiem i jego przeżyciami estetycznymi poza placówką.</p>	<p>Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia Brak kontaktu z uczniem poza szkołą</p>	<p>Bez wskazywania</p>
<p>Moim zdaniem komponent „codzienności” oraz „cech osobowości ucznia i jego potrzeb” jest pomijany, a również jest ważny w edukacji kulturowej. Nauczyciele nie mają czasu, aby zwracać uwagę na te komponenty z powodu podstawy programowej, którą muszą wypełnić. Według mnie najważniejsze są tutaj potrzeby ucznia, które mogą być niedostrzegane przez najbliższe otoczenie ucznia, a w konsekwencji uczeń może, np. zostać wyautowany z grupy rówieśniczej lub takie dziecko może zamknąć się w sobie.</p>	<p>Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia Uczeń bez pomocy w kontaktach rówieśniczych</p>	<p>Bez wskazywania</p>

<p>Uważam, iż niezbędne komponenty, które są pomijane w szkole to: cechy osobowościowe ucznia i jego potrzeby; Wartości respektowane w edukacji szkolnej; Edukacja interpretatywna. Przyczyną tego może być brak chęci ze strony nauczyciela bez powołania do sięgnięcia po coś więcej, danie uczniom szansy na wyrażenie siebie. Może być również tak, iż nauczyciel nie ma wystarczającej wiedzy, by realizować te komponenty, nie zna takiego sposobu pracy z uczniem, lub sztywno trzyma się planu i programu, nie dając wychowankom możliwości twórczego działania. Bądź całą swoją uwagę poświęca na realizowanie innych celów wychowawczych, przez co nie ma czasu na poświęcenie się wyżej wymienionym komponentom. Konsekwencją pomijania owych komponentów może być m.in.: brak wiedzy o swoim wychowanku – jego zainteresowaniach, pasjach, brak szansy na wydobycie potencjału ucznia, brak umiejętności u uczniów wyrażania i uzasadniania własnego zdania, nieumiejętność wyrażania emocji, co przedkłada się na komunikację z drugim człowiekiem.</p>	<p>Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia</p> <p>Interpretatywizm</p> <p>Marginalizowanie ekspresji</p> <p>Upełnomocnienie</p> <p>Sprawstwo</p>	<p>Bez wskazania</p>
<p>Cechy osobowościowe ucznia i jego potrzeby (dopiero od kilku lat realizuje się postulat traktowania ucznia jako podmiotu w procesie nauczania. W wielu szkołach model ten nie funkcjonuje, przez co uczniowie nie rozwijają w pełni swych indywidualnych zdolności) – media i instytucje kulturalne (nie zawsze szkoły wyposażone są w telewizor lub projektor do wyświetlania filmów, sprzęty muzyczne, rodziców nie zawsze stać na pokrycie kosztów wycieczek do kina lub teatru).</p>	<p>Brak podmiotowości</p> <p>Upełnomocnienie</p> <p>Brak wyposażenia, brak środków na wyjścia do teatru</p>	<p>Bez wskazania</p>
<p>Potrzeba przeżyć estetycznych – ten komponent jest często pomijany, gdyż nie zachęca się ucznia do czynnego udziału w zajęciach kulturowych. Jeżeli uczeń chętnie bierze udział w takich zajęciach, jest aktywny, często wyowiada się na tematy literackie jest jak najbardziej nagradzany i zauważony, lecz uczniowie bardziej wycofani, cisi często są pomijani w zajęciach tego typu, goniłwa za wypełnianiem papierologii zabiera czas na poznanie tych uczniów. Prowadzi to może do wycofania się oraz zahamowania rozwoju ich skrytych talentów literackich, aktorskich, teatralnych.</p>	<p>Przeżycia estetyczne</p> <p>Brak koncentracji na uzdolnieniach artystycznych</p>	<p>Bez wskazania</p>
<p>Moim zdaniem pomijana jest edukacja interpretatywna, ponieważ w naszym systemie edukacji nie istnieje coś takiego jak „wolność interpretacji” ani uczniów ani nauczycieli, czego dowodem mogą być wszelkiego rodzaju diagnozy, testy, egzaminy maturalne, gdzie trzeba się wpisać w klucz, bo inaczej odpowiedź nie będzie punktowana, co wpływa niekorzystnie na twórczość i kreatywność dziecka, ucznia, młodzieży. Edukacja muzyczna jest zaniedbywana w szkołach w konsekwencji brak umuzykalnienia, niechęć do śpiewu i tańca oraz kompleksy bądź wstyd przed rówieśnikami, że się nie potrafi śpiewać czy tańczyć.</p>	<p>Interpretatywizm</p> <p>Brak edukacji muzycznej</p>	<p>Bez wskazania</p>

cd. tabeli 5

1		2	3
Znajomość zjawisk współczesnej kultury – w tej chwili mamy tak wiele zjawisk kulturowych, a liczba godzin powoduje, że nauczyciel wybiera te, które mu odpowiadają i na co wystarczy mu czasu. Dlatego uczniowie znają pobieżnie tylko niektóre zjawiska.		Brak wiedzy o kulturze	Bez wskazania
Pomijana jest potrzeba przeżyć estetycznych, spowodowana wciąż małym dostępem np. do galerii , czy instytucji, szczególnie w mniejszych miejscowościach. Często spotykam się też ze zjawiskiem niechęci wobec uczniów klas I–III u pracowników w tego typu placówkach kultury (dzieci hałasują, trudniej je zainteresować, słowem przeskadzają....)		Przeżycia estetyczne Opór środowiska artystycznego wobec uczniów	Wizualność wskazana jako brak
Na podstawie własnych doświadczeń mogę stwierdzić, że zdecydowanie bardzo pomija się w edukacji teksty kultury, muzykę, literaturę czy sztuki wizualne . Przyczyną może być niedostateczna wiedza, brak dostrzegania wartości w tekstach kultury, może to wydawać się mniej istotne niż doznania bezpośrednio realizowane w teatrze czy kinie, jednak proces uczenia się i prawdziwego rozwoju zachodzi wówczas, gdy uczniowie mają możliwość działania, myślenia, stawiania pytań i odpowiadania na nie, a także zachodzi proces tworzenia refleksji, które mogą być bardzo ważne dla poczucia własnej estetyki i poszerzenia wiedzy na temat edukacji kulturowej. Konsekwencją pomijania owego niezbędnego komponentu może być brak poczucia przynależności do własnej kultury, brak świadomości, brak poczucia estetyki, poczucie braku sensu i znaczenia jednostki dla kultury i świata estetyki.		Treści kulturalne i estetyczne w programie Upelnomocnienie Poczucie sensu	Wizualność wskazana jako brak
Wydaje mi się, że często pomijane bywają cechy osobowościowe i potrzeby. Bardziej skupiamy się na realizacji treści programowych, na przekazywaniu wiedzy niż na poznaniu swoich uczniów, problemów jakie przeżywają oraz ich potrzeb. Brakuje takiej integracji grupy, wzajemnego zaufania, aby móc w pełni realizować i dzielić się doświadczeniami związanymi z oddziaływaniem sztuki. Uczniowie nie czują się na tyle odważne, by wyrażać swoje zdanie, by samemu tworzyć. Podręczniki i testy są tak tworzone, aby dawać gotowe zagadnienia i narzucać interpretację, często zabierają pole wyobraźni.		Cechy osobowościowe i potrzeby ucznia Upelnomocnienie	Bez wskazania
Uważam, że otoczenie szkolne, w którym przebywa dziecko ma wpływ, na edukację kulturową. Czasami przestrzeń w szkole nie jest idealna, często wiąże się to z sytuacją finansową szkoły . Ale samodzielną i wspólną pracą, można upiększyć swoje środowisko.		Estetyka przestrzeni szkoły	Wizualność zanedbaną

Źródło: Badania własne.

Z jednej strony to oczywiście równie obezwładniająca pogoń za codziennością, czyli brak czasu na praktykowanie kultury z własnym dzieckiem (teatr, kino, czytelnictwo, koncerty), ale i kilkakrotnie przywoływane ubóstwo.

Jeden z wątków, choć może nie tak reprezentowany jak powyższe, zwrócił naszą szczególną uwagę, otóż niechęć miejsc wystawienniczych czy innych instytucji kultury wobec małych dzieci (uczniów nauczania początkowego). Dzieci są głośne, niegrzeczne, trudniej je zainteresować – dlatego bez entuzjazmu oferuje się im np. lekcje muzealne. I tu pojawia się „błędne koło”, uczniowie, nie mając szansy na doświadczanie wizyt w instytucjach kultury, nie nabędą oglądy świadomego odbiorcy, nie oswoją przestrzeni filharmonii, teatru czy galerii. I nie będą „grzecznymi” widzami, słuchaczami. Uznajemy, że ten wątek wyraźnie wymaga szczególnego rozpoznania, w naszym opracowaniu jednak nie mamy miejsca, aby szerzej ten element edukacji estetycznej rozważać.

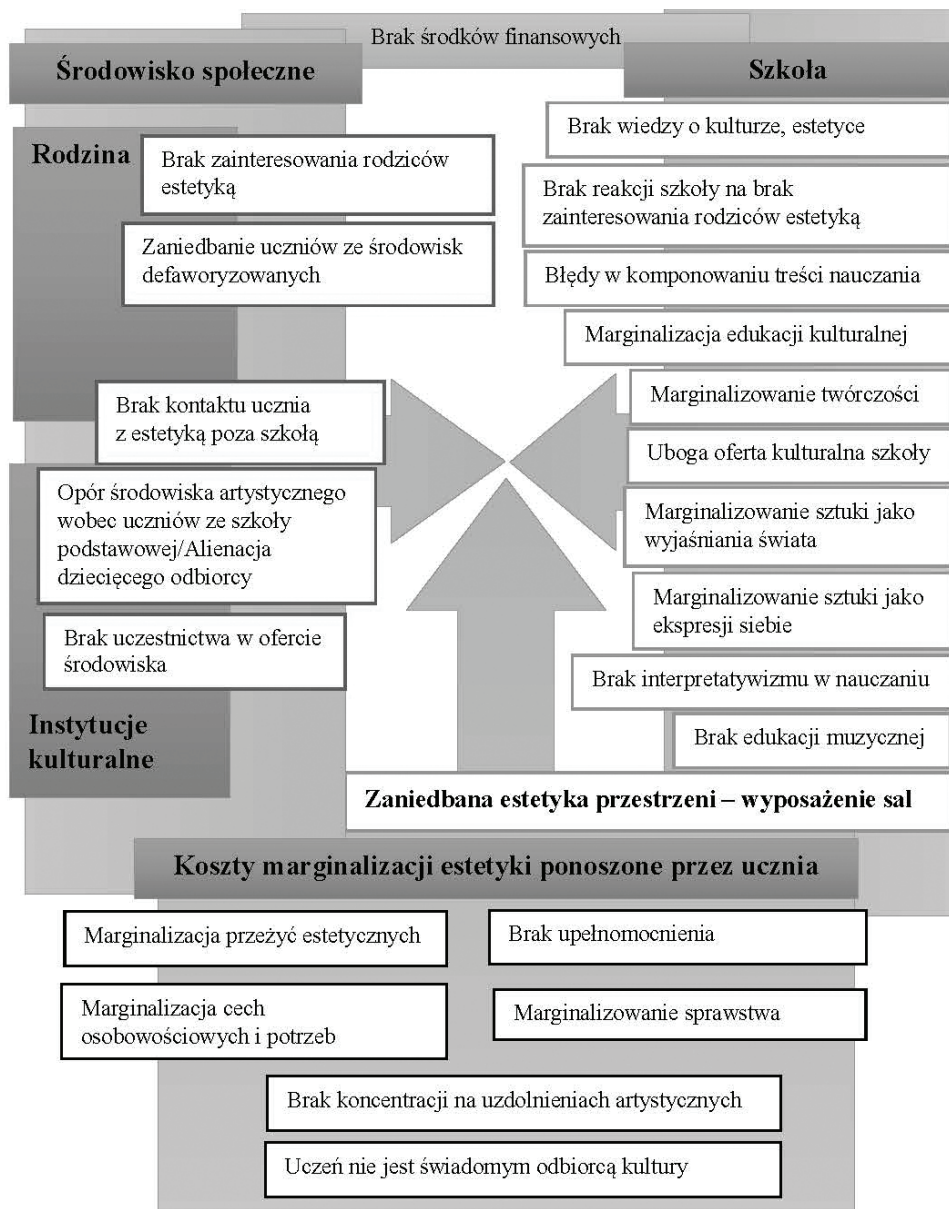
Z satysfakcją odnotowałyśmy również wypowiedzi dotyczące zauważenia wizualności (choć przez podkreślenie zaniedbania tej sfery, ale i taka (nie) obecność estetyki wizualnej jest dla nas cenna, bo przynajmniej odnotowuje należne jej miejsce w edukacji) – czyli wyglądu budynków i innych przestrzeni szkolnych. Oczywiście, sam wydźwięk tych narracji nie przyniósł już budującej refleksji, brak estetyki to nie tylko zaniedbane korytarze i sale, brudne elewacje, ale i nadmiar bibelotów, hiperbolizacja dekoracji, przemoc symboliczna, o czym pisałyśmy też w rozdziale 3. Widać, że ten komponent edukacji kulturalnej nie jest szczególnie akcentowany wśród oświatowych decydentów. Tym bardziej – w naszym rozumieniu – warto szczególnie miejsce w opracowaniach dotyczących kultury szkoły przypisać jej wartości wizualnej. Całość poruszanych w narracjach wątków dotyczących braków edukacji kulturalnej w szkole zawarłyśmy na schemacie 5.

Najbardziej niepokojący wymiar zagrożenia marginalizacji niesie ze sobą komponent kosztów poniesionych przez ucznia, szczególnie brak poczucia sprawstwa i upelnomocnienia, gdyż może decydować o niepowodzeniu edukacyjnym, transferowanym nie tylko na sferę estetyczną. Bez okazji do przeżywania tekstów kultury i stwarzania okazji dla aktualizacji potencjalności artystycznej, na co zwracali uwagę respondenci/interlokutorzy – utracimy nie tylko świadomego uczestnika rzeczywistości estetycznej, ale też człowieka, który nie nauczy się patrzeć na świat w sposób krytyczny, refleksyjny i otwarty na Innego.

Analizując zebrany materiał, nie mogłyśmy oprzeć się wrażeniu, że nauczyciele doskonale to rozumieją, ale często – wprzęgnięci w kostyczny system, chcąc zapewnić uczniom powodzenie egzaminacyjne – ulegają pogoni za „kluczem”, poprawnością i koncentracją jedynie na kompetencjach, które nazywamy „twardymi”. Jedna z respondentek nawiązała jeszcze z autorkami kontakt po wypełnieniu wywiadu, ponieważ odczuwała potrzebę podzielenia się z nami swoją refleksją na temat prowadzenia zajęć plastycznych w jej

Schemat 5

Horyzontalizacja wskazań brakujących komponentów/błędów w edukacji kulturalnej/estetycznej – opinia nauczycieli



Źródło: Badania własne.

placówce. Otóż w jednej ze szkół niepublicznych w Bielsku-Białej uczniowie w ogóle nie mają zajęć z tego zakresu – ponieważ w czasie, kiedy zaplanowane są lekcje plastyki, uczniowie udają się na obiad i mają tzw. relaks poobiedni (pełne 60 minut). Taką zmianę wymogli na szkole rodzice, uznając, że dzieci „muszą się wybiegać”. Oczywiście nie podlega to dyskusji, potrzeba ruchu jest jedną z podstawowych u najmłodszych uczniów, ale w tym przypadku jej zaspokojenie odbywa się kosztem edukacji estetycznej. Natomiast, kiedy należy przygotować jakieś konkretne wytwory, np. związane z obchodzonymi świętami – wykonuje się je na zajęciach z innych treści, kosztem np. zajęć z zakresu matematyki. Ale ma to jedynie charakter incydentalny. Wpis w dzienniku faktycznie nie pokrywa się z realizowanymi treściami. I choć brzmi to jak niewiarygodna fikcja, to praktyka pedagogiczna w tym przypadku pokazuje, jak naprawdę niewiele uwagi przypisuje się edukacji estetycznej w szkole.

Wiele miejsca zajęły więc też wypowiedzi dotyczące pożądaných komponentów edukacji estetycznej, **sprzyjających inkulturacji**. Dlatego w dalszej części skoncentrowaliśmy się na wypowiedziach poruszających kwestię tego, co, zdaniem informatorów, należałoby zrobić, by edukacja zogniskowana na estetyce mogła nabrać właściwego dla rozwoju ucznia znaczenia. Zagadnienie będące opinią dotyczącą potencjalnego (własnego) projektu/pomysłu działań inkulturacyjnych w szkole, które mogą zintensyfikować znaczenie edukacji kulturalnej/estetycznej, przedstawiamy ponownie w dwóch etapach. Najpierw zamieszczamy kodowane egzemplifikacje narracyjne, czyli wypowiedzi informatorów, które ukazują ich postulatywne koncepcje, a po nich – wynikające z ich kodowania horyzontalizacje. Mając na uwadze procedurę interpretatywną, na co już zwracaliśmy uwagę, prezentujemy możliwie najpełniejsze głosy nauczycieli, szkolnych tubylców, aby czytelnik mógł dokonać własnego jeszcze rozeznania. Całość ujęcia horyzontów zagadnień dotyczących braków i konieczności ich poprawy w zakresie edukacji estetycznej w szkole zamieściliśmy – dla klarowności na schemacie 6. Najpierw jednak prezentujemy tabelę 6, zbierającą najbardziej charakterystyczne wypowiedzi informatorów/nauczycieli. Usunęliśmy jedynie frazy w pełni redundancyjne lub zawierające narracje poza zakresem tematycznym. W kolumnie horyzontalizacji zamieszczono symbole, które dodatkowo jeszcze systematyzowały poszczególne pola tematyczne⁶, wskazywały także, czy poruszane kwestie dotyczą wizualności (estetyki/kultury wizualnej szkoły), aby potwierdzić wagę tego zagadnienia, jaka jest mu przypisana rzeczywiście przez informatorów. Oddajmy zatem głos nauczycielom.

⁶ WN oznacza podkreślenie wagi nauczyciela i wymagań wobec niego, SSK to partycypacja w ofercie kulturalnej środowiska, HU – hołubienie potrzeb ucznia i aktualizacji jego potencjalności, SE wskazuje na konieczność zmian systemowych w edukacji, FN postuluje niezbędność właściwego finansowania edukacji, chodzi o doposażenie placówek.

Tabela 6

Zestawienie wypowiedzeń nauczycieli dotyczących pożądanych zabiegów możliwych do podjęcia dla doskonalenia/poprawy edukacji estetycznej/kulturalnej w szkole

Opis	Kodowanie	Horyzontalizacja
1	2	3
Myszę, iż kluczem do lepszego realizowania edukacji kulturowej i estetycznej jest postać samego nauczyciela. To on powinien inspirować uczniów, stwarzać ciekawe twórcze sytuacje w edukacji gdzie dzieci poza odczytaniem wersji tekstowej będą mogły wczuć się w sytuację bohaterów, spojrzeć ich oczyma.	Nauczyciel przewodnik Przeżywanie, socioempatia	WN
Myszę, że trzeba zmienić między innymi nastawienie nas nauczycieli w tym zakresie. Edukacja kulturowa jest bagatelizowana. Jeśli placówka realizowałaby programy edukacyjne w tym zakresie polepszyłoby to realizację edukacji kulturowej i estetycznej.	Systemowe zmiany organizacyjne edukacji i w przygotowaniu nauczycieli	WN SE
Potrzebna jest mobilizacja, chęci nauczycieli i uczniów. Często warunki nie pozwalają na przeprowadzenie w pełni zaplanowanych zajęć, dzieci rozpraszają się nawzajem, co utrudnia skupienie się na temacie zajęć. Spotkania z gośćmi wykonującymi zawody jak górnik, tancerze zespołu regionalnego, górale, rybacy posiadają wiedzę na temat lokalnych zwyczajów zdecydowanie ubogacają i dodają dzieciom przeżyć. Należałoby również zwracać uwagę na naukę manier np. Podczas jedzenia, wyczucia smaku, szacunku dla osób starszych i schorowanych, uczenia świadomego postępowania. Zainteresowanie dzieci nieznanymi miejscami w Polsce i na świecie poprzez np. tekst napisany w obcym języku, spróbowanie potraw innych kuchni, rozmowę z obcokrajowcem, rozmowę z osobą z innej religii – nauka tolerancji i poszanowania dla obcych kultur i religii	Zaangażowanie nauczyciela Aktywizacja uczniów Zmiany w zakresie treści nauczania – wielokulturowość, szacunek dla innych	WN HU SE
Zmiana sal szkolnych na miejsca bardziej przystępne do obcowania z kulturą.	Modyfikacja sal szkolnych	FE Wizualność
Edukacja kulturowa i estetyczna powinna zdecydowanie bardziej skupiać się na indywidualnych potrzebach odbiorcy, a także pobudzać nowe zainteresowania u tych, którzy w estetyce i kulturze jeszcze nie odnaleźli ciekawych propozycji.	Koncentracja na potrzebach Nauczyciel przewodnik	HU WN

<p>Uważam, że gdyby było więcej organizacji bezpłatnych dla dzieci z przedszkoli oraz szkół, poznanie edukacji kulturowej i zabawa edukacją miałyby większe uznanie. Większe zainteresowanie ze strony dzieci i młodzieży, a także osób dorosłych. Powinna zostać zwiększona ilość godzin, które poświęca się uczniom oraz liczba przedmiotów, które zadbają o wsparcie i rozwijanie zainteresowań dzieci.</p>	<p>Partycypacja instytucji kultury</p> <p>Systemowe zmiany organizacyjne edukacji</p>	<p>SSK</p> <p>SE</p>
<p>Niestety my – nauczyciele jesteśmy ograniczeni podstawą programową, która po reformie jest mocno okrojona. Wszelkie nasze pomysły trzeba indywidualnie konsultować z dyrektcją, a ta często je odrzuca. Można stworzyć kółka zainteresowań, np. teatralne, muzyki klasycznej. Niezbędne jest dokładne poznanie ucznia i jego sytuacji, dokładne poznanie deficytów ucznia, a w wyniku tego dawanie mu większej swobody w interpretacji oraz dbanie o poczucie własnej wartości i zapewnienie większej możliwości decydowania o procesie nauczania.</p>	<p>Systemowe zmiany organizacyjne edukacji</p> <p>Oferta kulturalna szkoły</p> <p>Poznanie ucznia</p> <p>Poczucie sprawstwa</p> <p>Upełnomocnienie</p>	<p>SE</p> <p>HU</p>
<p>Wydaje mi się, że każdy z nas powinien w dziecku pobudzać i rozwijać i przede wszystkim pielęgnować początki spotkań z edukacją kulturową i estetyczną, zabierać do muzeum, teatru, opery, zabieranie dzieci do fabryk gdzie mogą zobaczyć proces wykonania ceramiki, a nawet sami wykonywać swoją własną filizankę, zabierać na wycieczki edukacyjne, różnego rodzaju kółka muzyczne czy taneczne. To powinno być wprowadzane częściej. Albo zajęcia związane z doświadczeniami, eksperymentami, takimi które wzbudzą w dziecku naturalną ciekawość. Dzieci bardzo lubią kiedy coś się dzieje, panuje jakiś nastrój np. nagle gaśnie światło nauczyciel za coś się przebiera, w tle słychać muzykę coś się dzieje – to pobudza dziecko, i wydaje mi się że ta realizacja edukacyjna jest atrakcyjna i lepsza dla małego dziecka. Tak samo jak i w szkole podstawowej, takie nieszablonowe zajęcia, mogą dużo wnieść dla ucznia, który doświadcza świata.</p>	<p>Partycypacja instytucji kultury</p> <p>Nowatorska metodyka, działanie na przeżycia ucznia</p>	<p>SSK</p> <p>SE</p> <p>HU</p>
<p>Widzę i wierzę w możliwość lepszego realizowania edukacji kulturowej i estetycznej w szkole. Pracując w świetlicy szkolnej prowadzę zajęcia artystyczne mające na celu stymulację myślenia twórczego, wzbudzania ciekawości poznawczej, kreatywności uczniów. Nauczyciele powinni być doświadczeni z metod arteterapii, plastykoterapii, muzykoterapii etc., by móc wykorzystywać to również w codziennej pracy, interesować się uczeniem podmiotowo, poszerzać swoje kompetencje oraz wiedzę dotyczącą kultury, aktualnych</p>	<p>Systemowe zmiany organizacyjne w przygotowaniu nauczycieli</p>	<p>WN</p> <p>HU</p> <p>SE</p> <p>SSK</p>

cd. tabeli 6

1	2	3
<p>wydarzeń kulturalnych w mieście etc. Więcej zajęć artystycznych, zajęć z wiedzy o kulturze i sztuce, a także zajęć pozalekcyjnych rozwijających zainteresowania i umiejętności uczniów. Zajęcia w formie warsztatów stwarzających okazję rozwoju pracy twórczej oraz możliwości uczenia się zainteresowań artystycznych uczniów, pozytywne wzmocnienie oraz praca zgodnie z zasadą „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem.” – Konfucjusza (wszelkie angażowanie, zachęcanie uczniów do udziału w życiu kulturalnym w szkole i poza nią)</p> <p>– Współpraca z instytucjami kulturalnymi tj.: biblioteki, teatry, muzea, galerie, ośrodki kultury i placówki edukacji kulturalnej.</p> <p>– Stała współpraca z rodzicami</p>	<p>Potencjalność kreacyjna ucznia, arteterapia</p> <p>Nowatorska metodyka, edukacja przez działanie</p> <p>Partycypacja instytucji kultury</p> <p>Pedagogizacja rodziców</p>	<p>Przywołanie faktycznej realizacji</p>
<p>Należałoby wykorzystać 1. prowadzenie warsztatów teatralnych dla dzieci w szkole, 2. organizowanie amatorskich, uczniowskich teatrzyków; 3. organizowanie konkursów plastycznych/ceramicznych/recytatorskich 4. umożliwienie uczniom wyrażania siebie poprzez sztukę 5. wykonywanie murali przez uczniów szkoły na zniszczonych ścianach budynków</p>	<p>Nasylenie edukacji artystycznej</p> <p>Potencjalność kreacyjna</p>	<p>SE</p> <p>HU</p> <p>Wizualność</p>
<p>Nadzieję lepszej realizacji edukacji kulturowej widzę przede wszystkim we wzrastającej świadomości wśród młodych nauczycieli. W realizowaniu treści wspiera nauczycieli technika i ciągłe zwiększające się możliwości dostępu do sztuki we współczesnym świecie i coraz większe chęci młodych ludzi do przeżyć estetycznych. Jako nauczycielka potrzebowałabym jednak większych możliwości organizacyjnych, tj. przede wszystkim pracy z mniej licznymi grupami w placówkach państwowych. Można częściowej wychodzić do teatru, kina, biblioteki.</p>	<p>Systemowe zmiany organizacyjne i w przygotowaniu nauczycieli</p> <p>Partycypacja w ofercie środowiska</p>	<p>SE</p> <p>SSK</p>
<p>Aby lepiej realizować edukację kulturową i estetyczną w szkole, należy dobierać teksty do zainteresowań dzieci, nie podawać dzieciom gotowych odpowiedzi, tylko wzbudzać w nich aktywność, pozwolić im zmierzyć się z tekstem, poszukiwać rozwiązań, interpretować tekst na różny sposób. Organizować wyjazdy umożliwiający bezpośrednie poznanie kultury.</p>	<p>Podążanie za zainteresowaniami dzieci</p> <p>Poczuć sprawstwa</p> <p>Partycypacja w ofercie instytucji kultury</p>	<p>HU</p> <p>SSK</p>

<p>Niezbędne jest przyjaźniejsze nastawienie dyrekcji, władz sprawujących nadzór nad placówkami do twórczego i innowacyjnego realizowania edukacji kulturowej i estetycznej przez nauczycieli. Chodzi o wysyłanie nauczycieli na inspirujące warsztaty i wykłady.</p> <ul style="list-style-type: none"> – zmniejszenie ilości papierologii, a czas, który tym samym nauczyciele zyskają mogą poświęcić na pogłębianie pasji czy szukanie ciekawszych sposobów przekazywania wiedzy dzieciom – częstsze wychodzenie poza mury szkolne do różnych instytucji (realizowanie podstawy poza szkołą). 	<p>Systemowe zmiany organizacyjne i w obowiązkach nauczycieli</p> <p>Przygotowanie nauczycieli szkolenia</p> <p>Partycypacja w ofercie instytucji kultury</p>	SE
<p>Uważam, że należy zacząć od „zarażenia” dzieci miłością do dzieł kulturowych poprzez częste zapoznanie ich z wartościowymi tekstami literackimi, zabieranie je na spektakle teatralne czy zapraszanie aktorów do swoich placówek. Stosowanie technik polisensorycznych również zachęci dzieci do obcowania w świecie kultury i sztuki.</p>	<p>Bogata oferta kontaktu z dziełami sztuki</p> <p>Metody polisensoryczne</p>	SE
<p>Zwiększenie możliwości niestandardowego przeprowadzania zajęć w nieoczywisty i niekonwencjonalny sposób, bądź też zwiększenie możliwości przeniesienia klasy w inne, bardziej sprzyjające doznaniom estetycznym miejsce.</p> <p>Zwiększenie dostępności miejsc szerzących wiedzę kulturową dla dzieci młodszych</p>	<p>Nowatorska metodyka</p> <p>Partycypacja w ofercie instytucji kultury</p>	SE SSK Estetyka otoczenia
<p>Konieczne jest zwiększenie świadomości wśród nauczycieli czy dyrektorów „starej daty”. Zwiększenie budżetu na remonty.</p> <p>Szansą może być również znalezienie sponsorów, którzy byłiby w stanie zaoferować uczniom większy dostęp do teatrów czy innych wyjść kulturalnych.</p> <p>Istotna jest również edukacja rodziców w tym temacie.</p>	<p>Przygotowanie nauczycieli</p> <p>Doposażenie placówek</p> <p>Pedagogizacja rodziców</p>	WN FE SSK
<p>Owszem, istnieje możliwość lepszego realizowania edukacji kulturowej i estetycznej w szkolnictwie. Wy maga to jednak opuszczenia schematów, ram, a nawiązanie do rozwijania przeżywania kultury i wyrażania ekspresji dzieci oraz poczucia sprawstwa, które umacnia i motywuje uczniów do poznawania kultury i estetyki dzięki różnorodnym formom. W szkołach powinna zostać zwiększona możliwość uczestnictwa dzieci w instytucjach kulturalnych, co w ogromnym stopniu rozwija wrażliwość uczniów.</p>	<p>Potencjalność kreacyjna</p> <p>Nowatorska metodyka</p> <p>Poczucie sprawstwa</p> <p>Partycypacja w ofercie środowiska</p>	HU SE SSK

cd. tabeli 6

1	2	3
<p>Ważne jest dbanie o teren szkoły (to co znajduje się wokół – założenie ogródka, budowa karmników itp. oraz całej szkoły – nie tylko swojej klasy)</p> <p>– Organizacja imprez związanych z kulturą</p> <p>– Cykliczne wyjścia w miejsce, gdzie uczniowie obywają się z kulturą</p>	<p>Organizacja pracy placówek szkolnych</p> <p>Partycypacja w ofercie środowiska</p>	<p>SE SSK</p> <p>Wizualność funkcjonalna</p>
<p>Myszę że w mojej szkole zajęcia te są na wysokim poziomie nauczyciel polonista organizuje konkurs poezji, teraz to już bardzo duży konkurs, ma również jakieś przygotowanie w zakresie reżyserii interesu je się tym i wielu z uczniów bierze udział w konkursach recytatorskich, dyrektor prowadzi chór szkolny.</p>	<p>Zajęcia dodatkowe organizowane przez szkołę</p> <p>Nauczyciel z pasją</p>	<p>SE WN</p> <p>Przywołanie faktycznej realizacji</p>
<p>Sądzę, że obecnie w niewielkim stopniu realizuje się zagadnienia z edukacji kulturowej i estetycznej z powodu nakładania większego nacisku na inne aspekty nauczania. Częstokroć zapomina się o znaczeniu tychże zagadnień dla prawidłowego rozwoju człowieka w zakresie kształtowania właściwych funkcji społecznych i wychowania moralnego. Częstsze wykorzystywanie aspektów edukacji kulturowej i estetycznej wspólnie z innymi aspektami edukacyjnymi może znacząco korzystnie wpłynąć na rozwój dzieci we wszystkich istotnych rozwojowo dziedzinach.</p>	<p>Zmiany w zakresie treści nauczania</p>	<p>SE</p>
<p>Myszę, że edukacja kulturowa i estetyczna w szkole jest realizowana na należytym poziomie. Mój syn aktywnie uczestniczy w życiu kulturowym swojej klasy/szkoły. Dzieci z jego placówki uczestniczą w spektaklach, które sami wystawiają dla społeczności lokalnej. Biorą udział w różnego rodzaju wyjściach do teatru, kina, filharmonii. Moim zdaniem jedynie powinno się uświadamiać rodziców, aby rozumieli, że też w dużej mierze od nich zależy, przekazanie dziedzictwa kulturowego i wrażliwości na kulturę swoim dzieciom.</p>	<p>Aktywizacja uczniów</p> <p>Partycypacja w ofercie kulturalnej środowiska</p> <p>Pedagogizacja rodziców</p>	<p>HU SSK</p> <p>Przywołanie faktycznej realizacji</p>
<p>Aby, lepiej realizować edukację kulturową i estetyczną w szkole, należałoby zwiększyć ilość działań, które pozwolą na osobiste obcowanie uczniów z kulturą, bo wciąż jest jeszcze za mało takich działań. Wprowadzenie metod nauczania sprzyjających poznawaniu kultury przez uczniów, pozwolenie im na samodzielną interpretację wytworów kulturalnych, nauczanie ich wrażliwości na kulturę i estetykę przy każdej możliwej okazji bo to nauczyciel ma uczniom przybliżyć edukację kulturową w taki sposób by byli wrażliwi na jej oddziaływanie w życiu codziennym.</p>	<p>Systemowe zmiany organizacyjne edukacji</p> <p>Nowatorska metodologia</p> <p>Upelnomocnienie</p> <p>Nauczyciel przewodnik</p>	<p>SE WN</p>

SE HU	Zajęcia dodatkowe oferowane przez szkołę Potencjalność kreatywna Zajęcia dodatkowe w szkole	Myszę, że dodatkowe zajęcia z różnych dziedzin sztuki mogłyby być dobrym rozwiązaniem w realizacji edukacji kulturowej i estetycznej, szczególnie z uwzględnieniem metod twórczych podczas tego typu zajęć. Warto też utworzyć lepsze oferty kół zainteresowań w zakresie edukacji kulturowej i estetycznej dla uczniów, organizować spotkania z autorami książek i projekcji filmów
WN HU	Przygotowanie nauczycieli, szkolenia Respektowanie potrzeb dziecka Poczucie sprawstwa Upełnomocnienie ucznia	Uważam, że jest taka możliwość. Niestety większość nauczycieli ma „zamknięte” umysły. Myśli szablonowo, brak im kreatywności, boją się np. że dzieci się pobrudzą, ograniczają przez to wyobraźnię dzieci. Nauczyciele nie podążają za dzieckiem i jego potrzebami. Należałoby prowadzić szkolenia dla nauczycieli, którzy w końcu przestaliby bać się wykraczania poza przewodniki, poza podstawy programowe. Należy zadbać o to, by uczeń mógł swobodnie wypowiadać się na dany temat. Nauczyciel powinien pozwalać na swobodną i własną interpretację utworu literackiego czy muzycznego.
WN	Przygotowanie nauczycieli, zatrudnianie tylko mających kwalifikacje Nauczyciel z pasją	Wystarczy zatrudnić osoby, które zajmują się edukacją kulturową, mają do tego odpowiednie kwalifikacje, ale przede wszystkim, mają ciekawe pomysły, potrafią zainteresować innych, są charyzmatyczne. Dobra edukacja kulturowa i estetyczna jest możliwa tylko wtedy, gdy zajmuje się nią osoba, która ma wiedzę z tego zakresu, wie o czym mówi, ale przede wszystkim robi to z pasją i zaangażowaniem.
SSK	Partycypacja w ofercie kulturalnej środowiska	Lepsze realizowanie edukacji kulturowej można uzupełnić o częstsze spotkania z kulturą (wyjścia do teatru, kina, opery), która pozwoli uczniom zobaczyć praktyczną stronę kultury i zyskać nowe doświadczenia.
SE WN FE	Zajęcia dodatkowe oferowane przez szkołę Nauczyciel z pasją Dofinansowanie szkół	Moim zdaniem każda szkoła powinna w programie mieć do zaoferowania, swoim uczniom szeroki wachlarz zajęć dodatkowych: taniec, śpiew, gra na instrumencie, piłka, boks, judo itp. tak, aby dzieci z rodzin, które są wydolne wychowawczo, ale niekoniecznie stać je na odpłatne zajęcia pozalekcyjne miały szansę w nich uczestniczyć. Co ważne zajęcia takie powinny prowadzić osoby, które nie tylko dostają te godziny, ponieważ trzeba „wypełnić etat” bądź trafiają do szkoły przypadkowo. Uważam, że takie zajęcia muszą prowadzić ludzie z pasją, którzy kochają to, co robią i będą mogli tą miłością i pasją „zarazić” dzieci. Również dostęp do wszelkiego rodzaju dóbr kulturalnych powinien być darmowy dla uczniów.

cd. tabeli 6

1	2	3
<p>Myszę, że istnieje taka możliwość, by edukacja kulturalna i estetyczna w szkole była lepiej realizowana. Uważam, iż ważnym aspektem może być uświadomienie nauczycieli, jak ważne jest to, aby dali uczniom szansę na twórcze działanie, nie szufladkowali ich. Pozwolili na własne interpretowanie sztuki. Ważne jest również, aby w szkołach powstawały ogniska artystyczne, były organizowane warsztaty dot. sztuki oraz wycieczki do teatru, kina, muzeum, biblioteki, opery, operetki, filharmonii, galerii sztuki, których jest zdecydowanie za mało. Uczniowie również mogą sami w placówce organizować galerie sztuki, umieszczając tam swoje prace. Bawić się w teatr, organizując kółko teatralne i inne wedle swoich zainteresowań.</p>	<p>Świadomość nauczycieli Poczucie sprawstwa upełnomocnienie Zajęcia dodatkowe oferowane przez szkołę Partycypacja w ofercie kulturalnej środowiska</p>	<p>WN HU SE SSK</p>
<p>1. Zmniejszyć liczebność grup w placówce co będzie skutkowało indywidualnym podejściem do każdego dziecka. 2. Dofinansowanie ze strony państwa na ułatwienie dzieciom dostępu do instytucji kulturalnych. 3. Większa swoboda w realizowaniu zadań wychowawczo-dydaktyczno-opiekunich. 4. Wyposażenie placówek w bogatsze środki dydaktyczne umożliwiające lepsze przekazanie wiedzy kulturowej.</p>	<p>Systemowe zmiany organizacyjne Dofinansowanie szkół doposażenie</p>	<p>SE FE</p>
<p>Myszę, że jako nauczyciele powinniśmy podkreślać znaczenia człowieka dla świata kultury i estetyki, zarażać poczuciem przynależności jako jednostki do otoczenia. Na pewno warto wzbogacić ofertę placówki o wycieczki na rzecz rozwoju edukacji kulturowej, warto zwrócić także uwagę na regularne spotkania z gośćmi, którzy mogą swoją osobą przekazać uczniom swoje poglądy i działania na rzecz edukacji kulturowej. Można też zaangażować w akcję wzbogacania kultury i estetyki w klasie uczniów. Każdy uczeń na początku tygodnia mógłby przedstawić dowolną techniką lub po prostu przeczytać tekst dotyczący zagadnień kulturowych. Warto też wygospodarować czas na odtworzenie filmu dostosowanego do wieku i zainteresowań dzieci, który mógłby pozytywnie wpłynąć na ich poczucie estetyki.</p>	<p>Partycypacja w ofercie kulturalnej środowiska</p> <p>Aktywizacja uczniów, poczucie sprawstwa</p>	<p>SSK HU</p>
<p>Jeżeli nauczyciel jest pomysłowy i bardziej otwarty na potrzeby swoich wychowanków to istnieje oczywiście możliwość lepszego realizowania edukacji kulturowej i estetycznej. Uważam, że na zajęciach dobrze jest wprowadzać elementy metod arteterapeutycznych pozwalających na swobodne tworzenie i ekspresję oraz wprowadzających do lepszego porozumiewania się (dialogu) i wyrażania własnych opinii. Dobrze jest nie spychać na dalszy plan edukacji kulturowej na zasadzie błahych przygotowań, lecz podejść do niej również poważnie jak do nauczania treści programowych. Jedną z ważniejszych rzeczy umożliwiających dzieciom realizowanie poszczególnych komponentów edukacji kulturalnej jest możliwość pokazania swoich wytworów np. tworzenie wernisarzy, pokazów, dzięki którym uczeń będzie doświadczał poczucia sprawstwa oraz poczucia bycia ważnym i niezastąpionym.</p>	<p>Nauczyciel przewodnik</p> <p>Koncentracja na potrzebach ucznia</p> <p>Poczucie sprawstwa, upełnomocnienie</p>	<p>WN HU</p>

W miarę możliwości pozwalać uczniowi na wyrażanie siebie, zachęcać do doskonalenia swoich umiejętności w sferze kulturalnej. Poruszanie tematów od praktycznej strony związanej z kulturą, jak jest tworzona. Uświadamianie jak korzystać z mediów i jakie są ich możliwości poza rozrywkowymi. An-gażowanie wszystkich uczniów w pracę nad dekoracjami i innymi pracami związanymi z estetyką i kulturą w szkole , może to w nich obudzić zainteresowanie daną dziedziną.	Upewnocnienie, poczucie sprawstwa Aktywizowanie uczniów	HU Wizualność
Myślę, że w szkole mogłyby być prowadzone warsztaty z artystami, ponieważ poprzez tą integrację profesjonalnych twórców z amatorami sztuki, otwarłyby się wrota dla młodych osób w świat kultury.	Artyści prowadzą warsztaty w szkole	SSK
Uważam, że zajęcia edukacji kulturowej i estetycznej w szkole powinny uczyć kreatywnego, twórczego, indywidualnego myślenia, które nie powinno podlegać ocenie. Oceniane powinno być zaangażowanie i chęć działania uczniów, a nie ich sposób myślenia czy trafienie ze swoją odpowiedzią w klucz odpowiedzi. Powinno się także podejmować więcej dyskusji i konfrontacji polegających na zderzeniu odmiennych poglądów, ale przedstawianiu także argumentów swojego myślenia i dochodzeniu do wniosków.	Potencjalność kreatywna Upewnocnienie	HU
Przygotowanie oferty zajęć pozaszkolnych rozwijających zdolności i umiejętności uczniów (korzystanie z zajęć z zakresu edukacji kulturalnej poza szkołą w placówkach wychowania pozaszkolnego i instytucjach kultury) uznawanych na mocy porozumienia przez dyrektora szkoły jako zajęcia pozalekcyjne, organizowanie imprez artystycznych, współpraca z ośrodkami kulturowymi, teatrem.	Partycypacja w ofercie kulturalnej środowiska Organizacja imprez dla środowiska	SSK

Źródło: Badania własne.

Pierwsze czytanie zebranych wypowiedzi dotyczących spostrzeżeń i postulatów nauczycielskich ukazuje dość dużą zgodność interlokutorów. Wiele narracji koncentruje się na koniecznych zmianach dotyczących systemowych rozwiązań, w tym na przygotowaniu kadry wprowadzającej ucznia w świat teatru, muzyki czy filmu, ale też zwiększenia edukacji bazującej na aktywizowaniu uczniów, umożliwianiu im kontaktu z estetyką za sprawą korzystania z oferty kulturalnej najbliższego środowiska.

Przygotowanie osób prowadzących zajęcia z zakresu edukacji artystycznej to zasadniczy problem, zwłaszcza w sytuacji, gdy np. wprowadzenie do muzyki i plastyki może prowadzić ten sam nauczyciel (ze względu na liczbę godzin, które nie wypełniają etatu). Wśród konstatacji dotyczących możliwości modyfikowania edukacji tak, by estetyka i kultura znalazły w niej godziwe miejsce, pojawiły się, niestety, i takie, w których zaprzeczono, by istniały jakiegokolwiek szanse na zmianę w tym zakresie. Pięcioro badanych kategorycznie stwierdziło, że nie ma nadziei na zmianę w spostrzeganiu i realizacji kształcenia w zakresie kompetencji estetycznych. Doskonale podsumowuje ten wątek następująca wypowiedź:

Myślę że niewiele można zrobić w tym zakresie bowiem edukacja kulturowa i estetyczna zawsze będzie uważana za mniej istotną i spychana na dalszy plan. Dużą rolę muszą odegrać tu rodzice, którzy jednak są zbyt zapracowani.

Z jednej strony rodzice mający niewiele możliwości na wprowadzenie dziecka w świat estetyki, z drugiej – szkoła przesuwająca ten obszar kształcenia w niebyt obojętności. Szczęśliwie znalazły się też inne w wydzwieku narracje, przywołujące i własne doświadczenia, i wskazujące kierunki będące nadzieją na inkluzję kultury i sztuki w faktycznie realizowaną edukację, artykułując w niej miejsce dla estetyki. Oczywiście pojawiły się w wypowiedziach wątki w mniej i bardziej udany sposób poszukujące rozwiązań, ale wartościowy jest fakt dostrzeżenia – przez większość informatorów – wagi obcowania ze sztuką i kulturą dla rozwoju ucznia, ale i samego nauczyciela. Zauważyliśmy głosy budujące niemal konglomerat sposobów zapobiegania marginalizacji kultury i estetyki, czasem przywołujące przykład własnej szkoły, czasem zamykający się jedynie w postulatowości. Można też odnieść wrażenie, że nauczyciele mają wiele do zaoferowania, ale czasem brak poparcia nadzoru pedagogicznego dla ich inicjatyw, a czasem – trywialnie – po prostu środków finansowych, na co zwracano uwagę, ale – paradoksalnie – przywoływano ten powód rzadko.

Jeśli chodzi o miejsce estetyki wizualnej, to przegląd wypowiedzi ukazuje jej niemal całkowitą marginalizację. Interlokutorzy nie wskazywali powszechnie istotności stworzenia przyjaznej i stymulującej przestrzeni dla uczenia się, prawdopodobnie nie zauważają ani przemocy symbolicznej tkwiącej w nadmiarze bodźców wzrokowych, ani nędzy ascezy wizualnej.

Nie znalazłyśmy też uwag dotyczących wizualnej autoprezentacji nauczyciela i ucznia. Sądzymy, że wynika ta absencja z faktu, iż tę sferę bagatelizuje się uznając, że ma ona wymiar nieistotny dla kultury/estetyki.

Jeśli mówimy o kulturze i estetyce – pojawiają się najczęściej konotacje z teatrem, literaturą, muzyką. Sztuki piękne sygnalizowane są w tych zestawieniach jedynie peryferyjnie. Zdaje się, jakoby cała idea myślenia przez obrazy Rudolfa Arnheima⁷ została zdezaktywowana. Nieliczne wypowiedzi wskazujące ten komponent sygnalizowały potrzebę włączenia uczniów w tworzenie wizualnego środowiska szkoły (np. murale na ścianach nieestetycznych budynków czy tworzenie dekoracji). Nie zauważono jednak konieczności szerszego zagospodarowania i zorganizowania przestrzeni, aby nie była ona utożsamiana ze śmieciową. Opinie uczniów, które zaprezentujemy w dalszej części, pokażą, jakie to ważne dla nich, aby szkoła nie była brzydka, ale – jak widać z narracji pedagogów – nieczęsto kadra szkolna zdaje sobie z tych potrzeb uczniów sprawę. Tym bardziej jest to zdumiewające, że często nauczyciele deklarują w narracjach prymarność potrzeb wychowanków. Trudno wszak je zaspokajać, nie zdając sobie z nich sprawy.

Poniżej zebraliśmy wszystkie wątki, jakie odnalazłyśmy w materiale empirycznym, i uporządkowałyśmy je zgodnie z horyzontalizacją. Schemat 6 zawiera więc zestaw wszystkich komponentów, jakie należałoby brać pod uwagę, konstruując program edukacji biorącej pod uwagę także wartości estetyczne. Uznajemy, że nauczyciele, sięgając do swojego doświadczenia, dokonali rzetelnej oceny tego, co winno być zmodyfikowane, niemal jednak pominęli przedmiotowy dla nas obszar kształtowania kultury wizualnej ucznia.

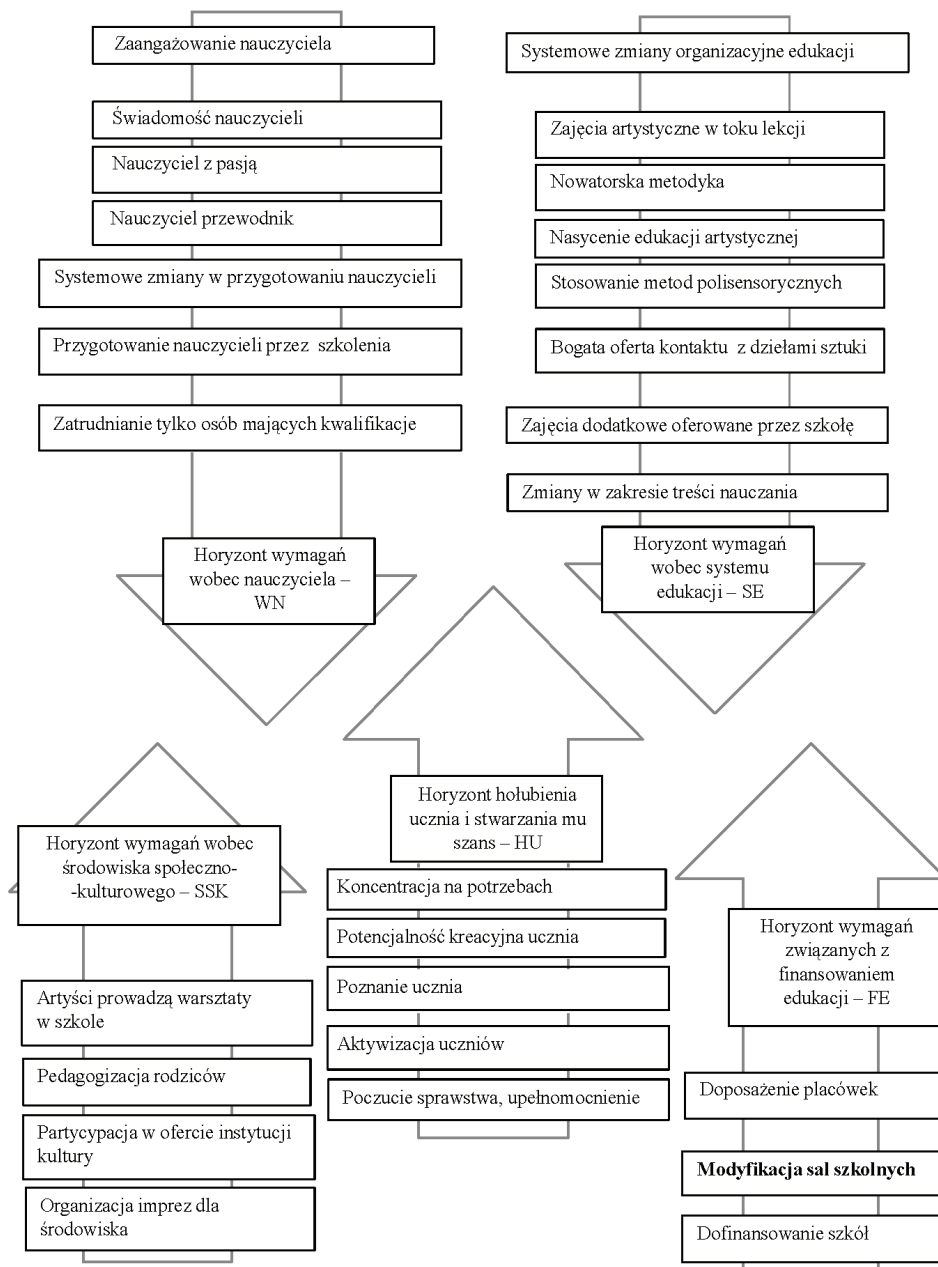
Naszą uwagę zwróciły również wątki dotyczące wymagań wobec samych nauczycieli, czyli wobec samych siebie, mające nieco charakter samooceny. Było dla nas zaskoczeniem, że te wątki się pojawiły, zwłaszcza dotyczące przygotowania, umiejętności czy pasji, jaką winien wykazać się wychowawca, czy swoistego przewodnictwa kulturowego, które zostają wpisane w postulat koniecznej zmiany edukacji estetycznej. Obecna w wypowiedzeniach jest również kwestia wykształcenia, które już wyodrębniłyśmy we wcześniejszych narracjach. Znakomitą egzemplifikacją są słowa jednej z uczestniczek badań:

zajęcia takie [dodajmy: z zakresu edukacji estetycznej – K.K., I.T.] powinny prowadzić osoby, które nie tylko dostają te godziny, ponieważ trzeba „wypełnić etat” bądź trafiają do szkoły przypadkowo. Uważam, że takie zajęcia muszą prowadzić ludzie z pasją, którzy kochają to, co robią i będą mogli tą miłością i pasją „zarazić” dzieci.

⁷ R. ARNHEIM: *Myślenie wzrokowe*. Przeł. M. CHOJNACKI. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2011.

Schemat 6

Horyzontalizacja kategorii wskazanych przez nauczycieli w kontekście pożądanych zabiegów dla edukacji estetycznej



Źródło: Badania własne.

Samoświadomość i podjęcie refleksji okazują się niejako dodatkowym efektem zaproszenia nauczycieli do badań. Ufamy, że wyartykułowanie tych kwestii będzie pierwszym krokiem do podjęcia faktycznych działań naprawczych.

Interesująca była też próba dokonania poprawek w modelu edukacji – wielu z badanych uznało, że nie trzeba go uzupełniać, ale w pełni realizować, ale pojawiły się też inne głosy i ich wartość trudna jest do przecenienia. Dzięki temu, że rozmawialiśmy wirtualnie drogą elektroniczną z osobami zakorzenionymi w szkole, otrzymaliśmy dodatkowy materiał pozwalający na uzupełnienie wyjściowej koncepcji. Doświadczanie rzeczywistości szkolnej przez informatorów przyniosło jeszcze komponenty, które należałoby wziąć pod uwagę, formułując reguły edukacji estetycznej, zebraliśmy je w kolejnej tabeli, lecz – ze względu na mniejszą liczbę wypowiedzi sugerujących uzupełnienie modelu – nie przypisywałyśmy już horyzontalizacji, ale wyznaczyłyśmy jedynie wątki tematyczne. W tabeli 7 ujęte zostaną zatem tylko przykładowe wypowiedzi badaczy/informatorów (czasem jedynie – dla czytelności – wyodrębnione ich fragmenty), ale zachowane będą wszystkie pojawiające się w narracjach wątki tematyczne.

Wyjątkowo istotne miejsce zajęła międzykulturowość, dbałość o to, aby postrzegać ucznia w konfiguracji z innymi kulturami, wyznacznymi czy geograficzną lokalizacją. Wątek ten wydaje się niezwykle cenny, zwłaszcza w kontekście tego, co dzieje się aktualnie na świecie. Dla przeciwwagi – a może bardziej kompletności koncepcji – ukazany jest też dość znaczący walor lokalności, w tym oddziaływania najbliższego środowiska społecznego i także konieczność pedagogizowania czy może bardziej inkulturowania tego środowiska tak, by było ono stymulujące dla wychowanka. Pojawia się jednocześnie kwestia statusu ekonomicznego rodzin i faktu nierówności dostępu do kultury, co winno aktywizować instytucjonalne wsparcie dla uczniów mających ograniczone w tym zakresie możliwości. To szczególnie newralgiczny komponent, ponieważ wymaga znacznych środków na organizowanie wyjazdów do miejsc wystawienniczych, sal koncertowych czy teatrów. Ale tylko zapewnienie tego rodzaju kontaktów, z instytucjami oferującymi przekazy kulturowe na najwyższym poziomie, będzie możliwe rzeczywiste wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze środowisk defaworyzowanych. Tymczasem właśnie dla tych uczniów najczęściej oferta wyjazdowa nie jest dostępna, ponieważ ich rodzice nie mogą pokryć kosztów z nimi związanych. W środowiskach tych największym problemem – oprócz zabezpieczenia podstawowych potrzeb, co wiąże się np. z biologicznym funkcjonowaniem dziecka – jest całkowity brak wydolności kulturotwórczej rodziny. Ale – jak się okazuje – nawet środowiska spełniające rolę w zakresie zaspokajania potrzeb, wydolne wychowawczo, nie zawsze przypisują istotne znaczenie przestrzeniom estetyki. Tracimy w ten sposób z pewnością wiele

możliwości aktualizacyjnych. Pojawia się zatem szczególne, ale i priorytetowe zalecenie dotyczące instytucjonalnego zabezpieczenia finansowego dla działania szkoły, rodziny i szerszego środowiska, aby zapewnić podstawowy/niezbędny dostęp wszystkich uczniów na różnych stopnia edukacji do kultury.

Tabela 7

Zestawienie wypowiedzi nauczycieli dotyczących konieczności uzupełnienia modelu edukacji estetycznej/kulturalnej o wskazane komponenty

Opis	Wątki
1	2
<p>Uważam, że model jest wyczerpujący, jednak według mnie brakuje uwypokolenia tego, że sztuka, a poprzez to edukacja kulturowa jest wielowymiarowym aspektem. Może być bardzo głęboko zakorzeniona w danej narodowości, danym kontekście etnicznym czy nawet ekonomicznym, może te konteksty wyraziście podkreślać czy cechować. A jednocześnie jest formą dialogowości pomiędzy narodami, która łączy wielość różnic kulturowych.</p> <p>Należy dodać świadomość istnienia różnych kultur i zwyczajów wynikających z miejsca zamieszkania (kontynenty, szczególnie – kraje).</p> <p>– Poglądy rodziców i bliskich z otoczenia ucznia.</p> <p>Promowanie międzynarodowej współpracy szkół w zakresie edukacji kulturalnej, nawiązanie kontaktu z dziećmi innych narodowości</p>	<p>Międzykulturowość</p> <p>Intersubiektywność</p>
<p>Wpływ najbliższego otoczenia: status społeczny rodziny, poziom wykształcenia rodziców.</p> <p>Angażowanie i zachęcanie rodziców czy członków rodziny do wspólnych działań. Dostępność do instytucji kulturalnych w miejscu zamieszkania.</p>	<p>Wydolność kulturotwórcza rodziny</p> <p>Dostępność instytucji kultury</p>
<p>Wartości respektowane przez środowisko lokalne. Model należałoby uzupełnić o edukację regionalną, która ściśle wiąże się z edukacją kulturową. Realizując edukację regionalną w placówkach oświatowych jesteśmy w stanie wpoić uczniom przynależności do historii, tradycji danego regionu co pozwala im na lepsze funkcjonowanie w społeczeństwie. Od najmłodszych lat dziecko powinno poznawać właśnie swoje pochodzenie kulturowe, dzieła literackie, dzieła malarskie i uczestniczyć w działaniach placówki na rzecz poszerzenia wiedzy o swoim kraju, mieście czy wiosce bo właśnie obcowanie z najbliższą dziecku kulturą będzie podbudową pod dalsze obcowanie z kulturą w innych aspektach.</p> <p>Zagrożenia związane np. z korzystaniem z internetu.</p>	<p>Kultura lokalna</p> <p>Media elektroniczne</p>
<p>Należy dodać status ekonomiczny (rodzina zamożna, niezamożna) uzdolnienia uczniów (ze szczególnymi uzdolnieniami, przeciętny) dostęp do środków masowego przekazu</p>	<p>Wydolność kulturotwórcza rodziny</p> <p>Respektowanie uzdolnień ucznia</p> <p>Dostępność mediów</p>

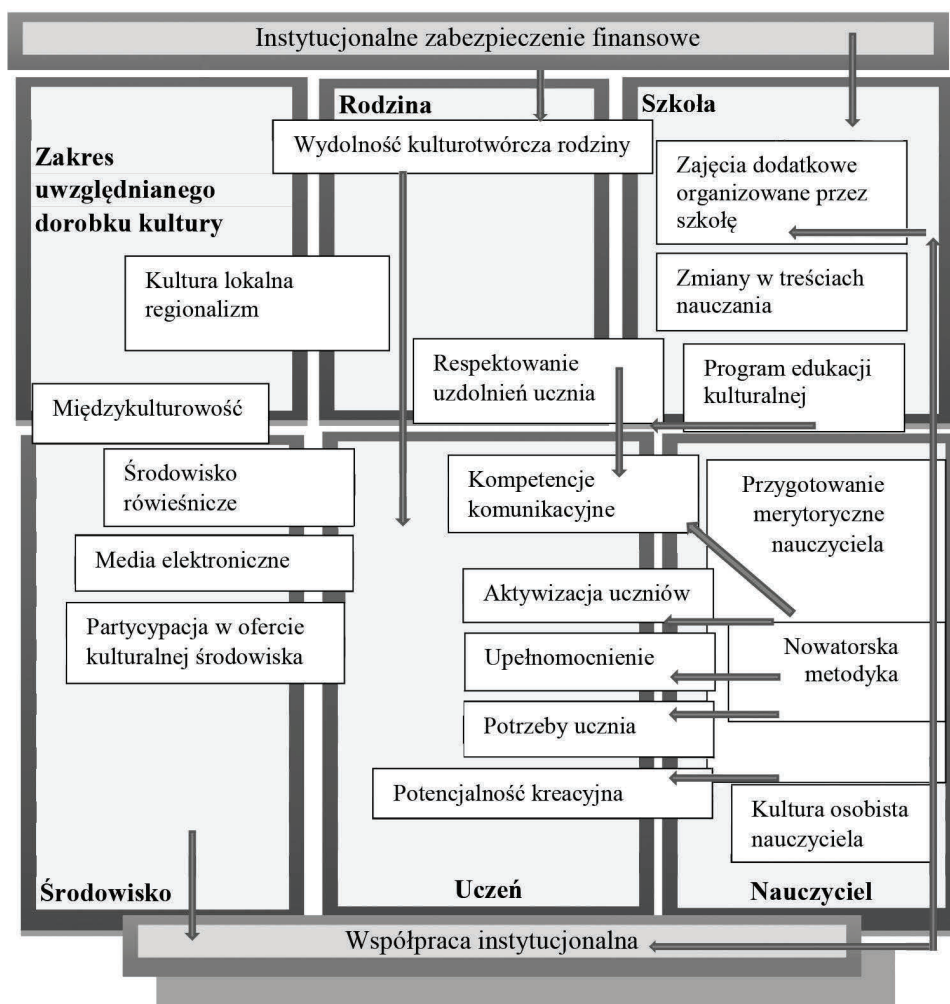
Wspieranie programu edukacji kulturalnej w szkołach. Kultura wśród nauczycieli i pracowników	Kultura nauczyciela
Kontakty ze środowiskiem ucznia (rodzinnym, uwzględniać sytuację rodziną i wychowawczą), stała współpraca na płaszczyźnie rodzic – szkoła, co skutkować może wpływem na wartości kulturowe przekazywane przez rodziców oraz wzmacnianie pozytywne poprawnych wzorców zachowań poza środowiskiem szkolnym	Pedagogizacja kulturowa rodziny
Sposób porozumiewania się dzieci między sobą oraz w relacji nauczyciel – dziecko.	Kompetencje komunikacyjne
Kulturoznawstwo: promowanie kultury lokalnej, miejsc z nią związanych, wycieczki do historycznych i współcześnie znanych miejsc, muzeów, wystawy, organizowanie warsztatów związanych z danymi regionami, poznawanie tradycji i zwyczajów, ubioru, kuchni itd.	Kultura lokalna
Środowisko, z którego wywodzi się uczeń, nie tylko w formie rodziny, ale również otoczenia, sąsiedztwa, znajomych. Osobiście uważam, że uczeń nawet z rodziny świadomej wychowawczo, wydolnej, która dba o jego rozwój kulturalny, jest podatny również na wpływy innych osób, są to znajomi, koledzy z podwórka, którzy w pewnym okresie (m.in. buntu młodzieńczego) mają znaczący wpływ na jego postawy kulturalne i chęć (lub niechęć) do poszerzania swojej wiedzy w tym zakresie.	Wydolność kulturowa otoczenia lokalnego
Komponenty przeżyć duchowych	Duchowość
Doświadczenia ucznia.	Wiedza osobista
Większe dofinansowanie, by we wszystkich szkołach umożliwić wybitnym uczniom rozwój ich zdolności.	Instytucjonalne zabezpieczenie finansowe
Myślę, że może należałoby uzupełnić o model ekonomiczny. Gdyż dzieci pochodzą z rodzin o różnym statusie ekonomicznym. Rodziny posiadające wyższy status ekonomiczny mają łatwiejszy dostęp do kultury.	Rodzinne zabezpieczenie finansowe
Możliwość wypowiadania się i akceptacja wypowiedzi przez nauczyciela (brak klucza odpowiedzi). Więcej wypowiadania się dzieci na temat swoich przeżyć. Większą możliwość i ciekawsze wykorzystanie środków przekazu.	Upęłnomocnienie
Kultura globalna, gdzie ważnym jest poznawanie odmiennych kultur, które mogłyby być punktem odniesienia w tworzeniu własnego światopoglądu. Grupy społeczne: Udzielanie się w różnych grupach społecznych Lingwistyka: nauka języków obcych (kultura języka) ale przede wszystkim zgłębienie wiedzy o języku ojczystym Aktywny udział w kulturze, jako rozumienie oraz przetwarzanie komunikatów kulturowych, interpretacja kultury pozwalająca na lepsze jej zrozumienie, ale również jej modyfikację	Międzykulturowość Aktywizowanie uczniów Kompetencje komunikacyjne Upęłnomocnienie

Źródło: Badania własne.

Warto jeszcze wspomnieć o wyposażeniu i wizualnym uporządkowaniu przestrzeni szkoły – o czym mówiłyśmy już przy okazji oceny ikonosfery, wprawdzie nauczyciele rzadko poruszają ten obszar obcowania z kulturą wizualną – to jednak pojawiają się i postulaty dotyczące tego, by doposażyć i upiększyć szkołę.

Schemat 7

Systematyzacja kategorii wskazanych przez nauczycieli
w kontekście możliwości poprawy edukacji estetycznej z ujęciem
uzupełnienia modelu edukacji estetycznej/kulturalnej
o wskazane komponenty



Źródło: Badania własne.

Z wątków poruszanych przez informatorów wyłania się dodatkowy zestaw komponentów, jakie winniśmy wziąć pod uwagę, formułując kształt edukacji estetycznej. Uwzględniając zatem wszystkie dotychczasowe narracje, zwłaszcza dotyczące konieczności zmian (por. tabela 6) oraz możliwości uzupełnienia modelu edukacji kulturowej (por. tabela 7) można skonstruować dodatkowy/komplementarny sposób porządkowania edukacji estetycznej. Próbę takiej konstrukcji zamieszczamy na schemacie 7.

Optyka uczniów/absolwentów

Oprócz kwestionariuszy skierowanych do nauczycieli przygotowaliśmy też podobny zestaw materiałów inspirujących dla uczniów (w postaci modelu edukacji kulturowej/estetycznej) i także tę grupę respondentów zachęciliśmy do wskazania komponentów najbardziej istotnych oraz do wypowiedzenia się na temat popełnianych w zakresie ich realizacji błędów i zaniedbań.

Zacznijmy od wskazania istotności komponentów edukacji kulturalnej/estetycznej – egzemplifikację wyborów absolwentów zawiera tabela 8. Podobnie jak nauczyciele młodzież mogła wybrać cztery – dla siebie ważne – komponenty.

Tabela 8

Wybory absolwentów szkół dotyczące najważniejszych komponentów modelu edukacji kulturalnej i estetycznej w szkole

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	Procent
Moje cechy osobowościowe	62	30,8
Rodzina i pierwsze kontakty z kulturą	144	71,6
Edukacja w szkole	126	62,7
Media i instytucje kulturalne	101	50,2
Wiedza	84	41,8
Teksty kultury, muzyka, literatura, sztuki wizualne	162	80,6
Wartości respektowane w edukacji szkolnej	53	26,4
Estetyka przestrzeni szkolnej, sal, budynku, obejścia	10	5,0
Inne	3	1,5

Źródło: Badania własne.

Analizując zestaw odpowiedzi, można stwierdzić, iż młodzież znacznie mniejsze znaczenie przypisała zaspokajaniu potrzeb własnych (co mieściło się w kategorii „moje cechy”). Nauczyciele (zob. tabela 4) w 66% wybierali ten element, absolwenci jedynie w niespełna 31%. Natomiast podobnie grupa młodych dorosłych wskazała, że kluczowe jest obcowanie z tekstami kultury (80,6%), a pedagodzy deklarowali jej znaczenie w 81,5% oddanych wskazań.

Tabela 9

Doświadczane przez informatorów/absolwentów braki i zaniedbania w szkolnej edukacji estetycznej/kulturalnej

Opis	Wątki
1	2
W szkole pomijana była wiedza o kulturze, podczas której zamiast uczyć się konkretnego zachowania uczyliśmy się bezwartościowych informacji na temat budowli w tym kraju. Pomijane były też instytucje kulturalne, dlatego też rzadko mogliśmy bywać w teatrach, kinach, muzeach i operach.	Brak wiedzy o kulturze, brak uczestnictwa w kulturze
Moim zdaniem pominięta była estetyka budynku i niektórych sal np. w jednej sali zaczęło nam kapać na podłogę, ponieważ był dziurawy dach. Większości sal przydałoby się odnowienie, na niektórych ścianach jest grzyb, co powodowało niechęć do uczestnictwa w zajęciach.	Estetyka budynku wynikająca z zaniedbania
EDUKACJA W SZKOLE (należało trzymać się odpowiedniego klucza odpowiedzi, co przyczynia się do braku wolności interpretacji). MOJE CECHY (możliwość własnego stylu w dopuszczalnym zakresie, jeśli ktoś przekroczył dopuszczalną „granicę/normę”? to zwracano uwagę i było to negowane). MEDIA, INSTYTUCJE (rzadko kiedy wychodziło się na np. spektakle BO ważniejsza jest „sucha” i teoretyczna lekcja, mogłoby coś wypaść z planu i już byłoby zaległości, a to by była zbrodnia).	Brak upehnomocnienia Indywidualizmu Brak uczestnictwa w kulturze
Nie mogliśmy interpretować sztuki na swój własny sposób. Oglądane filmy, odwiedzane wystawy sztuki były nam narzucane z góry. Musieliśmy ubierać się w określony sposób. Skutkowało to niejednokrotnie ostrymi dyskusjami i kłótniami z gronem pedagogicznym.	Brak upehnomocnienia Unifikacja dress code'u Estetyka budynku
Brakowało również zapoznania i wglębenia się w własne cechy, aby odnaleźć upodobania oraz zainteresowania w sztuce czy literaturze.	Brak dbałości o zainteresowania kulturą
Teksty kultury, muzyka, literatura – omawiane były teksty kultury i literackie obowiązkowe. Pomijane były teksty nieobowiązkowe, które czasem pomogłyby w lepszym zrozumieniu, poszerzeniu wiedzy i edukacji kulturalnej. Edukacja w szkole – ograniczona możliwość własnej interpretacji, mała możliwość wyrażania własnej opinii na temat dzieł kulturalnych.	Treści tylko obligatoryjne Brak upehnomocnienia
Indywidualizm był raczej niemile widziany przez co osoby, które wyglądały inaczej były obiektem drwin. Edukacja ograniczała się do przekazywania wiedzy na temat danego tekstu kultury lub autora/autorki przez brak czasu na szczególne trudno było kogokolwiek zainteresować. Nie było mowy o estetyce.	Brak indywidualizmu w auto-prezentacji

Moje cechy – nikt raczej nie zwracał na moje cechy czy na to czy mam chęć poznać daną sztukę czy literaturę. Estetyka przestrzeni szkolnej, sal, budynku, obejścia – raczej nikt nie dbał o te aspekty w mojej edukacji.	Brak poczucia sprawstwa Brzydka szkoła
Głównie były pomijane „moje cechy”, czego konsekwencją było to, że każdy musiał podporządkowywać się do regulaminu szkoły, czyli nie mógł nosić odmiennego ubrania, czy też fryzury.	Brak upelnomocnienia i indywidualizmu w autoprezentacji
Edukacja w szkole – podczas interpretacji wierszy i obrazów niestety nie mieliśmy dużej swobody, musieliśmy nauczyć się myśleć schematycznie. To było najbardziej ograniczające i skutkowało zaprzestaniem myślenia kreatywnego.	Brak upelnomocnienia i kreatywności
Moje cechy – nauczyciele nie patrzyli na uczniów jak na jednostkę tylko jak na całą grupę. Nie liczyli się preferencje danej osoby ani zdolności. Rodzina – nie było istotne, w jakich warunkach się wychowało, czy rodzina miała pozytywny czy negatywny wpływ. Teksty kultury, literatura, muzyka – Zainteresowania uczniów nie były w żaden sposób rozwijane, nie dało się w placówce rozwijać talentów ani zainteresowań.	Brak indywidualizmu Brak zainteresowania rodziną pochodzenia ucznia Marginalizowanie talentów
Nauczyciele i uczniowie oraz inni pracownicy nie przywiązywali uwagi na wartości respektowane w szkole, rzadko kiedy ktoś zwracał uwagę na to jak ktoś powinien się zachować. Konsekwencją był na pewno brak posłuszeństwa uczniów, ich arogancja wobec nauczycieli, wezwania policji), estetyka przestrzeni szkolnej (szkoła była zaniedbana, było mało miejsc siedzących w klasach, niektóre sale nie miały sprzętu elektronicznego, brakowało ławek na korytarzach, ściany były w ponurych kolorach, na ścianach brakowało zdjęć, prac plastycznych uczniów.	Brak reguł kulturalnego zachowania się Brzydka szkoła
Były pomijane „Moje cechy” uczniowie, którzy należeli do różnych subkultur np. punk, otrzymywali krzywe spojrzenia od dyrekcji, musieli ściągać kolczyki z ust czy brwi. Konsekwencją tego jest to, że mogliby poczuć się przez to odrzuć, gorsi i nie mogli w pełni wyrażać siebie i swojej subkultury.	Brak indywidualizmu w autoprezentacji
Estetyka przestrzeni szkolnej. Konsekwencją tego była zła renoma szkoły.	Brzydka szkoła – wadliwy marketing szkoły
Media i instytucje kulturalne. Konsekwencją jest brak wiedzy i nienabycie umiejętności zrozumienia funkcjonowania instytucji kulturowych. Nie znam również roli i znaczenia mediów we współczesnej kulturze.	Braki w treściach nauczania
Estetyka przestrzeni szkolnej, sal, budynków – skutkowało to brakiem dbałości o budynek ze strony uczniów i brakiem szacunku dla wyposażenia sal lekcyjnych, szafek szkolnych itp.	Brzydka szkoła

cd. tabeli 9

1	2
<p>Estetyka szkoły i jej sal, co powodowało niechęć do uczestniczenia w zajęciach promujących nawet kulturę. Wiedza nie była zgłębiana co prowadzi do niemożliwości interpretacji wytworów kultury przez większość uczniów owej placówki.</p>	<p>Brzydka szkoła Braki w treściach nauczania</p>
<p>Rodzina, pierwsze kontakty z kulturą – nauczyciel nie miał świadomości, że wiele osób nie miało zbyt dużej wiedzy na temat kultury ponieważ w domu wiedza ta nie była przekazywana w zbyt dużym stopniu. Konsekwencją tego było często niezrozumienie przez uczniów trudniejszych zagadnień związanych z kulturą.</p>	<p>Brak zainteresowania rodziną pochodzenia ucznia i jego habitusem</p>
<p>W mojej szkole kładziono duży nacisk na jak najlepsze oceny czy frekwencję. Zaniedbywano w ten sposób uczniów jako ludzi, którzy poza samą nauką do sprawdzianów mają inne zainteresowania, pasje, które chcieliby rozwijać. W konsekwencji trzeba było poświęcić czas na odrabianie zadań i uczenie się, przez co nie było możliwości samorealizacji, wypracowania swojego zdania, zdobywania różnych doświadczeń życiowych i dzielenia się nimi z innymi. Dodatkowo nie było możliwe wyrażanie siebie poprzez słowa lub mało, kto miał chęci do tego, gdyż ważniejsze było to czy nauczyliśmy się danych zagadnień i potrafimy „przełać” tą wiedzę na papier.</p>	<p>Nacisk dydaktyczny Zaniedbanie pasji Brak upełnomocnienia i wyrażania siebie</p>
<p>Estetyka przestrzeni – w zbyt małym stopniu chyba „otaczała” mnie kultura w mojej szkole. Szkoła powinna być miejscem urozmaiconym kulturowo aby każdy czuł się w niej dobrze, aby każdy odkrywał w niej codziennie coś nowego.</p>	<p>Nieinspirujące otoczenie</p>
<p>W szkole występowała hierarchia przedmiotów oraz podział na przedmioty ścisłe i humanistyczne. Według systemu najważniejsze przedmioty były te które są najbardziej użyteczne, aby móc sprawnie funkcjonować w społeczeństwie. Powyższy podział sprawiał, że jeśli uczeń został zakwalifikowany jako umysł ścisły to przekreślano z góry u niego przedmioty tj. język polski, historia czy wiedza o społeczeństwie.</p>	<p>Brak upełnomocnienia Wadliwy funkcjonalizm</p>
<p>W mojej szkole jedynym elementem, który nie był pomijany, ale występował dość rzadko, była realizacja potrzeby przeżyć estetycznych poprzez wyjścia klasowe do różnych instytucji kulturalnych. Przez to, że rzadko wychodziliśmy na wyjścia kulturalne nie mieliśmy kontaktu na przykład z profesjonalnym teatrem, prawdziwą, dostępną dla wszystkich sztuką. Myślę że jest to ważne aby być obytym w dziedzinach kultury i aby wiedzieć jak zachowywać się w różnych instytucjach kulturalnych. Wyjścia tego typu pozwalają także na zaszczepienie w sobie pasji do kultury, sztuki. Myślę, że u niektórych osób mogło to spowodować później brak zainteresowania wychodzeniem do miejsc kulturalnych, ponieważ w trakcie edukacji tego nie robili.</p>	<p>Brak uczestniczenia w kulturze</p>

W szkole był pomijany komponent „własnej interpretacji”, ponieważ nie można posiadać odmiennego zdania, odmiennej interpretacji. Jest ona narzucona z góry, podyktowana pod egzamin maturalny. Uzyskanie dobrych wyników wiązało się z nauczeniem pewnych kluczy.	Brak upełnomocnienia i wyrażania siebie
W mojej szkole z pewnością pomijanym komponentem była rodzina. Na zajęciach liczyło się przede wszystkim analizowanie i uczenie się na pamięć gotowców z podręczników. Nie miało znaczenia kto z jakiego domu się wywodzi i jakie reprezentuje zdanie na dany temat. Konsekwencją tego z pewnością jest obecny coraz częściej brak tolerancji u dzieci. Uczniowie zazwyczaj nie są nauczani, że kolega z klasy może mieć inny wygląd czy odmienne poglądy.	Brak zainteresowania rodziną pochodzenia ucznia i jego habitusem Zaprzeczenie indywidualizmu
Myszę, że brakujący element to estetyka budynku. Informacje na temat kultury były, ale bardzo ograniczone i nie przykuwały jakoś szczególnie uwagi. W szkole nie respektowano uczniów wyróżniających się z tłumu oraz wyrażających siebie. Konsekwencją były konflikty z nauczycielami.	Brzydka szkoła Zaprzeczenie indywidualizmu
Wiedza – gorsze przygotowanie do życia, brak obycia, małe zainteresowanie operą, teatrem, koncertami muzyki klasycznej itp. Brak kółek zainteresowań (fotografia, malarstwo, muzyka, zajęcia techniczne) – brak możliwości odkrycia talentów i ich rozwijania	Brak uczestniczenia w kulturze
„Teksty kultury, muzyka, literatura, sztuki wizualne” – konsekwencją tego był niedosyt a zarazem uprzedzenie uczniów do niektórych nauczycieli, przez co uczniowie stawali się mniej aktywni na zajęciach, nie chcieli w żaden sposób współpracować z danym nauczycielem. Pomijany a raczej rzadko wprowadzany do edukacji kulturowej był aspekt kontaktu z kulturą wyższą tzn. wyjścia do teatru czy opery. Odbijały się one zazwyczaj raz lub 2 na całej ścieżce edukacji co spowodowało, że teraz jako dorośli człowiek nie czuję fascynacji takim rodzajem kultury i uważam ją za trudną w odbiorze.	Brak uczestniczenia w kulturze
Promowane i doceniane tylko osiągnięcia naukowe (olimpiady), pomijane i niedoceniane (np. przy kwalifikacji do stypendium) osiągnięcia artystyczne, w różnych dziedzinach np. muzyczne, plastyczne, taneczne itp., dotyczące twórczości i kultury młodzieży.	Marginalizacja sztuki
Shacunek wobec tego kim jestem, czego skutkiem był brak realnego poczucia wolności i wyrażania swojego zdania. Tożsamość indywidualna uczniów, którzy często nie mogli przedstawiać swoich poglądów i przedstawiali podglądy szkoły. Uczniom narzucane były poglądy dyrektora na każdy temat kulturowy. Cechy indywidualne każdego ucznia, dyrektor zwracał szczególną uwagę na ubiór każdego ucznia. Innowacyjność nie była mile widziana.	Brak upełnomocnienia Zakaz tożsamościowej autoprezentacji

cd. tabeli 9

1	2
<p>Rodzina, pierwsze kontakty z kulturą: nauczyciele wymagali aby niektóre cechy kształtujące kulturę były wyniesione z domu lecz nie zawsze było to takie proste. W otoczeniu szkoły średniej są różni uczniowie z różnych środowisk domowych i o różnych sytuacjach emocjonalnych. Myślę, że niesie to za sobą duże konsekwencje ponieważ kultura wyniesiona z domu jest bardzo ważna do pewnego rodzaju podstawa do sposobu w jaki człowiek się zachowuje lecz nauczyciele powinni w bardziej indywidualny sposób podejść do sprawy mówiąc o kulturze. Edukacja w szkole: w szkole średniej zwłaszcza przed maturą nie mieliśmy możliwości własnej interpretacji podczas lekcji ponieważ musieliśmy podążać za kluczem odpowiedzi, który miał dać nam pewność zdania maturalnego. Nie byłam tym zachwycona, ponieważ uważam, że każdy człowiek ma prawo do własnej interpretacji. Konsekwencją braku tego komponentu jest zawężenie wyobraźni ucznia i blokowanie jego własnego zdania na dany temat.</p>	<p>Brak zainteresowania rodziną pochodzenia ucznia i jego habitusem</p> <p>Brak upelnomocnienia</p>
<p>Brzydka szkoła. Pomijana moja osobowość. Chodzi tutaj o fryzurę/ubiór – każdy musiał dostosować się do norm obowiązujących w szkole. (regulamin)</p>	<p>Brak estetyki Zakaz tożsamościowej autoprezentacji</p>
<p>Wadliwe metody, można tu przytoczyć przykład zajęć z Dziennikarstwa. Nie dano nam szansy poznać pracy dziennikarza. Nigdy nie dowiedzieliśmy się jak wygląda praca w wydawnictwie, czy telewizji, nie byliśmy nawet obserwatorami. Zajęcia były przez to mało efektywne, gdyż słuchaliśmy tylko suchych faktów.</p>	<p>Wadliwie realizowane treści</p>
<p>Nie było innowacyjności. W szkole wyglądało jak z lat 90, nawet komputery były z tamtego okresu! Jak można uczyć młodzież, przystosowywać do życia, kiedy w sali komputerowej można się przenieść w czasie? Nawet oprogramowanie Windowsa było przestarzałe! Jakie są konsekwencje? Można stwierdzić, że nie było progresu w naszej nauce. Osobiście brakowało mi nutki nowoczesności, współpracy nauczycieli z mediami (np. YouTube czy platformami edukacyjnymi), nowych metod nauczania. Żałuję, że rzadko szkoła dostosowywała się do słów Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. Konsekwencją było to, że w większości lekcje były nudne (proszę nie włączać do tego treści), a uczeń przestawał się tym interesować, co z kolei prowadziło do tego, iż moi rówieśnicy przestali się uczyć takich przedmiotów.</p>	<p>Przestarzałe wyposażenie szkoły</p>
<p>Uważam, że w szkole edukacja na temat kultury jest strasznie uboga. Największą konsekwencją tego jest nasza ograniczona wiedza, którą poznajemy tak naprawdę w szkole. Już od przedszkola dzieci powinny się uczyć poznawania kultury własnego narodu i innych krajów, kształtować osobowość.</p>	<p>Brak wiedzy</p>

Brak upełnomocnienia	Zdecydowanie spotkałam się nieraz z przykrą niemożliwością wyrażenia własnego zdania czy też własnej interpretacji. Oczywiście nie tylko mnie to dotknęło, moi rówieśnicy również wielokrotnie spotkali się z takim przypadkiem. Aktualnie nie odczuwam jakos szczególnie konsekwencji takich sytuacji. Uważam jednak, że miało to niezwykle negatywny wpływ na pogorszenie mojej samooceny i utraty pewności siebie, przynajmniej w jakimś stopniu.
Brak upełnomocnienia Brak zainteresowania rodziną pochodzenia	Wydaje mi się, że w mojej szkole często pomijano prawo do odmiennego zdania poprzez dosyć sztywne rygory panujące w tej placówce. Na lekcjach podczas interpretacji dzieł musieliśmy trzymać się klucza interpretacyjnego CKE, co powodowało ogromne ograniczenie kreatywności uczniów w tym zakresie. Nie zwracano uwagi na pierwsze kontakty z kulturą w rodzinie, mało rozmawiało się o tym, jak uczymy się kultury w rodzinie, na czym ta nauka polega i jaką rolę ona spełnia w dalszym życiu.
Przemocowy <i>dress code</i>	Mundurki nie pozwalały nam wyrazić siebie, był ustalony ubiór dla wszystkich.
Brak uczestnictwa w kulturze Zaniedbanie potencjału ucznia	W mojej szkole było niewiele wyjść do instytucji kulturalnych. W wyniku tego uczniowie traktowali przedmiot wiedzy o kulturze jako przedmiot nieinteresujący i nieciekawych, ponieważ kojarzył się on wyłącznie z „suchą” nauką kultury. Nie dostrzegali jej piękna gdyż nie doświadczała jej w bezpośrednim kontakcie. Uważam także, że w mojej szkole brakowało zajęć dodatkowych takich jak koła teatralne czy muzyczne. Z tego powodu uczniowie nie mogli rozwijać swoich pasji, które pomagałyby lepiej poznać kulturę, i byłoby odskocznią od nauki.
Brak upełnomocnienia Brak wiedzy	<p>1. Edukacja w szkole (dbałość o wolność interpretacji, prawo do odmiennego zdania) W szkole nie można było mieć odmiennego zdania na jakiś temat, trzeba było się wpasować w „klucz”, który jest podany i nie można było czegoś zinterpretować na swój sposób, w konsekwencji uczniom przestało się chcieć wyrażać swoje zdanie.</p> <p>2. Wiedza (znajomość zjawisk współczesnych kultury, umiejętność analizy dzieła muzycznego, plastycznego, teatralnego) W pierwszej klasie technikum mieliśmy przedmiot WOK (wiedza o kulturze) lecz zajęcia prowadzone były w sposób, który zniechęcał ucznia, dodatkowo nie można było w żaden sposób „podyskutować” na żaden temat, bo trzeba się było dopasować do zdania, które miał nauczyciel, czego konsekwencją moim zdaniem była niechęć ucznia do jakichkolwiek zajęć związanych z kulturą.</p>

cd. tabeli 9

1	2
<p>3. Teksty kultury, muzyka, literatura, sztuki wizualne: W szkole średniej na języku polskim prawie w ogóle nie interpretowaliśmy tekstów kultury wspólnie, co było sporym problemem, gdyż uczniowie czasem potrzebowali pomocy lub jakiegolwiek nakierowania, aby zrozumieć, w konsekwencji nikt nie był przygotowany do matury z j. polskiego oraz bardzo dużo osób zrezygnowało z podejścia do niej, ponieważ wiedzieli, że nie poradzą sobie z materiałem i zinterpretowaniem dzieła kultury.</p>	<p>Pomijanie odkrywania siebie przez tekst kultury</p>
<p>Edukacja w szkole – jak wiadomo w szkołach uczniowie potrafią być dość brutalni a i nauczyciele czasem mało tolerancyjni. Brak szacunku wobec siebie i tego jak wyglądamy oraz naszych przekonań. Jedni wyśmiewają drugich bez większych starań zrozumienia czy analizy przekonań drugiego człowieka. Kończy się to problemami emocjonalnymi zaburzeniami brakiem wiary w siebie, roztargnieniem brakiem sensu i ogólnym zagubieniem w świecie. Edukacja kulturowa jest przecież procesem uspołeczniania a w naszym społeczeństwie wydaje się zanikać prawo do własnego zdania czy interpretacji. Co chwilę w różnych aspektach ktoś nam narzuca przekonania i ramy, które nas po prostu ograniczają, nie tylko kulturowo.</p>	<p>Brak szacunku dla indywidualności Brak edukacji kulturowej to brak upełnomocnienia</p>

Źródło: Badania własne.

Niestety równie marginalnie co u nauczycieli, bo na ostatnim miejscu (nie licząc możliwości uzupełnienia zestawienia w postaci innych elementów), znalazła się estetyka przestrzeni szkolnej, ale w przypadku młodzieży okaże się, że przyczyna braku istotności waloryzowania tego elementu tkwi w zaniedbaniach instytucjonalnych. Do tego jednak wrócimy po prezentacji szerszych wypowiedzi badanych, będących jednocześnie interpretatorami doświadczonej przez siebie estetyki szkoły.

Szczególnie interesujące jest podkreślanie przez absolwentów, w wyborach kluczowych komponentów modelu, znaczenia rodziny i pierwszych kontaktów z kulturą, jakich doświadcza się w domu. Doskonale koresponduje to z wcześniejszymi konstatacjami dotyczącymi znaczenia kulturotwórczej funkcji miejsca, w którym, generowany jest habitus pierwotny człowieka. Na trzecim miejscu znalazła się edukacja w szkole – to z pewnością budująca informacja, zatem przyjrzyjmy się, w jaki sposób oceniają szczegółowo ten komponent nasi młodzi interlokutorzy. Podobnie jak wcześniej materiał zawiera możliwie najszersze i najliczniejsze narracje interlokutorów, które uporządkowałyśmy, kodując – czyli wyodrębniając pojawiające się wątki. Zaakcentowałyśmy interesujące nas komponenty estetyki przestrzeni oraz kwestie dotyczące autoprezentacji wizualnej (poprzez pogrubioną czcionkę), aby łatwiej było zauważyć powtarzalność wskazań ich dotyczących.

W narracjach uczniów/absolwentów zauważyłyśmy odniesienia niejako do czterech płaszczyzn, w jakich dostrzeżono poważne uchybienia, skutkujące marginalizacją kultury i estetyki, lecz wypowiedzenia przyniosły też inne, znacznie niepokojące konstatacje. Młodzi dorośli dość krytycznie oceniają szkołę (dodajmy, że czynią to w swoistym odroczeniu, gdyż są aktualnymi – w roku badania – absolwentami szkół ponadgimnazjalnych), z jednej strony nie musieli się już obawiać ewentualnych konsekwencji swoich słów, z drugiej – patrzyli na edukację z perspektywy sentymentalnej. Podczas czytania sformułowanych zarzutów na pierwszy plan wysuwa się kwestia braku upełnomocnienia (przypomnijmy, podnosili ją również w narracjach nauczyciele), a zatem pomijania własnego zdania, uznawania, że można mieć opinię odrębną i poszanowania jej istotności. Reprezentowanie niezależnych poglądów było uznawane za niedopuszczalne, zagrażające apologetyce klucza odpowiedzi, gwarantującego powodzenie egzaminacyjne. Co więcej, punkt widzenia młodzieży nie był brany pod uwagę przy tworzeniu programu czy zakresu lekcji. Dlatego sygnalizowano przez interlokutorów zaniedbanie potencjału ucznia, jego pasji i hamowanie kreatywności, poczucia sensu i sprawstwa. Nic dziwnego, że młodzież przyjmuje strategię – by przetrwać, zaliczyć, zdać, bez większej nadziei na przydatność tego, co mieści się w programowej podstawie. Respondenci sygnalizowali, że przez kostyczną

edukację zupełnie zaprzepaszczone możliwości odkrywania siebie przez tekst kultury, czyli zniszczono wszystko to, co może wiązać się z refleksyjnym, intersubiektywnym odbiorem sztuki, niosącym osobie percypującej ją szansę na zmianę, autorefleksję, próbę faktycznego rozumienia świata.

Newralgiczne jest też odczuwanie młodzieży związane z tym, że szkoła, pedagogzy nie interesują się habitusem kulturowym ucznia wyniesionym z domu rodzinnego. Wprawdzie nauczyciele wskazywali niewydolność kulturotwórczą rodziny, czyli znają sytuację swoich podopiecznych, ale nie brali pod uwagę obowiązku zapewnienia równych szans uczniom, a to spoczywa już na instytucjonalnych organach przypisanych edukacji. A tu również osąd młodych dorosłych nie jest budujący, podkreślają bowiem, że szkoła nie dostarcza wiedzy o kulturze, nie budzi zainteresowania nią, wadliwie realizując treści, odwołując się do wynaturzonego funkcjonalizmu i nie zaspokajając potrzeb kulturowych ucznia. Ciekawy wątek dotyczy kultury osobistej i odnosi się to do wszystkich podmiotów kształcenia (!). Obraz wyłaniający się z uczniowskich narracji przerósł nasze oczekiwania, domyślałyśmy się, że ogląd szkoły będzie dość krytyczny, ale ranga zarzutów właściwie niemal deprecjonuje jej zasadnicze funkcje. Proponujemy zapoznanie się z graficzną egzemplifikacją wątków sygnalizowanych przez respondentów (ujętą modelowo na schemacie 8), a w dalszej części dokonamy interpretacji wskazanych przez młodzież komponentów estetycznych.

Realizacja potrzeb ucznia miała w narracjach wpisane kategorie wspólne z estetyką, a dotyczyły one przede wszystkim swoistego szkolnego pozbawienia wolności w zakresie autoprezentacji. Dodajmy, że interlokutorzy wykształcili sobie poprzez doświadczanie i przeżywanie rzeczywistości szkolnej określone przeświadczenie, że zakaz niezależnej autoprezentacji to zamach na indywidualność, swobodę wyrażania siebie, hamowanie procesów tożsamościowych (bo musisz być jak wszyscy, unifikować się ze zbiorowością). Co ciekawe, jeśli weźmiemy pod uwagę większość deklaracji uczniowskich dotyczących sposobu ubierania się do szkoły (podrozdział 3.2.), to nie ma w tej autoprezentacji – poza epizodycznymi wyjątkami – zagrożenia dla powagi miejsca, marketingu szkoły czy dobrych obyczajów. Nikt nie negocjuje jednak z młodzieżą obowiązującego dress code'u, przez co czuje się ona ubezwłasnowolniona. To chyba grzech kardynalny instytucji – pozbawienie interesariuszy prawa do upelnomocnienia, posiadania własnego zdania i respektowania ich opinii, ocen, słowem zabieranie im prawa głosu. Zupełnie naturalnie, wszak koncentrujemy się na kulturze wizualnej, znajdziemy w tym kontekście odniesienie do obrazu filmowego, ukazującego, jak trudno przełamać wdrukowaną edukacyjnie rezygnację ze swojej opinii, interioryzowane podporządkowanie się programowi i konwenansom.

Schemat 8

Wątki przypisane brakom i zaniedbaniom edukacji estetycznej w optyce uczniów/absolwentów



Źródło: Badania własne.

Chodzi o film *Uśmiech Mony Lisy*⁸, w którym ukazane jest trudne odkrywanie przez młode dziewczyny, studentki historii sztuki prestiżowej uczelni,

⁸ *Uśmiech Mony Lizy* [Mona Lisa Smile], film z 2003 roku USA (premiera polska 2004) w reżyserii Mike'a NEWELLA, według scenariusza Lawrence'a KONNERA i Marka ROSENTHALA ze świetną Julią Roberts.

swojego prawa do upelnomocnienia⁹, ponieważ podporządkowanie i sztywny program nauczania było jedyną znaną im strategią pracy. I choć to jedynie wizja fabularna, to – jak każde, dobrze kreujące ludzkie relacje, dzieło kulturowe – zawiera komunikat inspirujący do przemyśleń. Może warto zatem sięgnąć do tej produkcji – pokazać ją i uczniom, i nauczycielom oraz podjąć dyskusję o skutkach zagłuszania indywidualnego/własnego głosu młodych, uczących się osób.

Interlokutorzy pisali równocześnie na temat estetyki przestrzeni szkoły – po raz pierwszy tak wyraźnie wyartykułowana została ta płaszczyzna. Uczniowie zauważają, że brzydka szkoła nie tworzy aury dla zdobywania wiedzy, wadliwa kolorystyka odstrasza i obniża nastój uczących się. Czasem widać wręcz zażenowanie tym, że „moja szkoła” nie była wybierana przez kandydatów właśnie z uwagi na zaniedbany wizerunek. To nie tylko błąd z perspektywy marketingu placówki, ale przede wszystkim przyczyna braku identyfikacji z miejscem, w którym młodzież spędzała niemal połowę czasu swojej codziennej aktywności. Młodzi respondenci dostrzegają hiperbolizację, śmieciowość przestrzeni, ale równie ważne są odrapane ściany, brak klamek czy nowoczesnego wyposażenia medialnego. Predykcja naszych ekspertów doświadczających estetyki wizualnej szkoły i przeżywających swoiście obcowanie z nią jest przeto optymistyczna.

Co ważne, jednak odnalazłyśmy też wypowiedzenia wskazujące na dobre praktyki czy wręcz wzorcowy wymiar edukacji estetycznej. Są to wprawdzie wypowiedzi nieliczne, ale pokazują, że możliwa jest stosowna organizacja edukacji i przestrzeni, w której się ona odbywa, aby można było mówić o jej inspiratywnym charakterze. Dowodzą tego takie oto narracje:

Myślę, że najlepiej z realizacją edukacji kulturalnej w szkole poradziło sobie moje gimnazjum, w którym były Klasy Aktywności Twórczej. W tych klasach mieliśmy dodatkowe przedmioty: Wychowanie do Twórczości – teatralne oraz Wychowanie do Twórczości – humanistyczne. Na tych przedmiotach poznawaliśmy teoretyczne aspekty interpretacji dzieł, oglądaliśmy filmy, uczyliśmy się je interpretować (ich przesłanie, ale także wartość estetyczną kadry, muzykę), wykonywaliśmy różne projekty, dot. teatru, pracy na planie filmowym. Cały czas chodziliśmy do teatru, do kina, do różnych instytucji teatralnych, muzeów. Uczestniczyliśmy w różnych warsztatach teatralnych, filmowych, plastycznych, dot. graffiti i wielu, wielu innych. Nasi rodzice mogli zostać członkami stowarzyszenia Kopalnia Aktywności działającego przy Naszym gimnazjum. W naszych salach klas aktywności twórczej mogliśmy wieszać swoje prace, modyfikować ich przestrzeń (jedna z klas pełniła funkcje sali teatralnej, w której po zasłonięciu czarnych kotar wyglądało jak w teatrze).

⁹ Zob. Z. BAUMAN: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007, s. 230.

Uczyliśmy się wyrażania swojej opinii, argumentowania jej. Mogliśmy wyrażać siebie poprzez ubiór, wygląd zewnętrzny, nawet jeśli nie codziennie ze względu na regulamin szkoły, to chociaż we wszelkiego rodzaju spektaklach oraz projektach.

Cóż, wizja idylliczna, ale – jak sądzimy – nieprzerysowana. Pojawienie się klas twórczych na poziomie gimnazjum (teraz to powinno nastąpić już w szkole podstawowej) rzeczywiście sankcjonuje konieczność traktowania ucznia jak partnera edukacji, a nie obiekt oddziaływania. Jakiż to odmienny przykład wobec tego, który pojawił się w narracjach uczniów uczących się w klasie dziennikarskiej, z wypowiedzi których dowiadujemy się, że młodzież ani razu nie dotknęła tego, co jest istotą tej profesji, ucząc się raczej historii niż bycia dziennikarzem. Można domniemywać, że gdyby oddano głos tym uczniom, wówczas zmieniliby program przypisany dla ich klasy, kładąc nacisk na to, co pozwoliłoby doświadczać im przygotowania tekstu, reportażu, także w innej niż werbalna narracji.

Najbardziej dla nas interesujące okazały się wypowiedzi młodych dorosłych będące zarysowaniem niemal „terapii” dla edukacji kulturowej/estetycznej. Spróbujmy podążać za tokiem myślenia uczniów/absolwentów:

Uważam, że ważne w realizowaniu edukacji kulturalnej w szkole jest zachęcanie dzieci i młodzieży do zgłębiania kultury samemu. Nie dostrzegam by np. w mojej szkole pokazywane było to że jest to przyjemnością a nie obowiązkiem, więc każdy musiał sam dojść do takich wniosków, lecz zapewne nie każdemu się to udało. Kultura przekazywana jest też często w formie nudnych notatek a nauczyciel nie przekazuje tych informacji z żadną fascynacją. Dlatego sądzę że najlepsze są w tym aspekcie wycieczki, ponieważ ludzie pracujący w danych instytucjach pokazują piękno kultury którą można podziwiać w tych miejscach¹⁰.

Uważam, że można by urządzać więcej wyjść do teatru czy takich o specyficznej formie, które zapoznałyby uczniów z tradycją naszego regionu, przez wielu już tak zapomnianą. W salach mogłyby się znajdować rzeczy, jakieś ciekawostki zapoznające uczniów z kulturą (wykonane w sposób ciekawy, który zachęcałoby uczniów do czytania i poszerzania swojej wiedzy). Organizowanie więcej takich inicjatyw jak festiwale artystyczne, gdzie uczniowie, mogliby zaprezentować swoją indywidualność.

Ważne jest by nauczyciel zaszczeptał chęć edukacji kulturalnej u swoich uczniów. Jeśli on robi to „z musu” i nie przejawia żadnych zainteresowań

¹⁰ Wszystkie zacytowane wypowiedzi oznaczone kursywą i przywołane w stylistyce i zapisie respondentów, zostały zakwalifikowane wedle tematu znaczenia edukacji kulturalnej i estetycznej (źródło: badania własne).

w tym kierunku, to uczniowie też będą zniechęceni. Częstsze uczestnictwo w spektaklach, koncertach mogłoby pomóc w zaciekawieniu kulturą i rozwijaniu jej. Lepsza praktyczna wiedza niż czysto teoretyczna. Ponadto luźniejszy klucz odpowiedzi, znajdowanie własnych ścieżek a nie poruszanie po utartych szlakach, przecież każdy ma inne doświadczenia, inną wrażliwość na kulturę, wiedzę na dany temat, które przyczyniają się do interpretacji.

Wydaje mi się, że zniesienie kluczy odpowiedzi byłoby dobrym rozwiązaniem dla edukacji kulturalnej. Moim zdaniem nie ma błędnej interpretacji. Każdy ma prawo myśleć po swojemu i rozumieć niektóre rzeczy na swój sposób. Często uczniowie mają dobre myśli, które się zgadzają z czytanim tekstem jednak nie są zawarte w kluczu odpowiedzi i odpowiedź jest błędna. Wolność i swoboda interpretacji oraz prawo do odmiennego zdania prawdopodobnie byłyby dobrym krokiem do realizowania edukacji kultury. Może wtedy uczniowie nie baliby się zabrać głosu podczas zajęć, w dzisiejszych czasach wielu uczniów boi się odezwać ponieważ na starcie są przekonani, że i tak odpowiedzą źle. Gdyby edukacja zniósła klucze odpowiedzi nie byłoby błędnych interpretacji. Byłyby wtedy bardziej trafne przekonania na temat danego tekstu, obrazu czy filmu.

[...] każdy nauczyciel powinien być bardziej uświadomiony, że edukacja kulturowa wymaga współdziałania wielu podmiotów-uczniów, nauczycieli, rodziców, placówek kultury. Powinni stawiać na pracę zespołową, aktywność uczniów w środowisku, które wzmocni poczucie satysfakcji i radości z kontaktu ze sztuką.

W szkole istnieje możliwość lepszego realizowania edukacji kulturalnej, jeśli uczeń miałby całkowitą swobodę w wyrażaniu siebie. Często w szkole skąpy ubiór czy ostry makijaż są zakazywane i uważane za nieodpowiednie. Kiedy wychowanek właśnie poprzez taki styl chce pokazać część siebie, nie jest to możliwe. Uważam, że w takich placówkach jak szkoła powinna istnieć całkowita swoboda w wyrażaniu siebie poprzez wygląd zewnętrzny.

Wydaje mi się, że większe zaangażowanie nauczycieli j. polskiego czy wiedzy o kulturze mogłoby bardziej zachęcać do poznawania niż odsuwania się od kultury. Nauczyciele uparcie trzymają się schematów podstawy programowej zamiast uczyć jak samemu interpretować i do tego namawiać. Lekcje są przeważnie monotonne i nieciekawe, wcale nieurozmaicone. Uczniom nie podoba się lekcyjna rutyna: czytanie tekstu „notatka do zeszytu” robienie nudnych ćwiczeń. Wydaje mi się, że podarowanie nauczycielom i uczniom większej swobody [...] dałoby dużo lepsze rezultaty niż obecna podstawa programowa.

Do możliwości lepszego realizowania edukacji kulturalnej w szkole dodałabym propagowanie kultury nie tylko w placówce edukacyjnej, lecz wyjście poza obręcz owej instytucji i pokazanie zwykłemu, zapracowanemu, obywatelowi „kawałek” sztuki. Mam tu na myśli tworzenie happeningów, czyli organizowanie wydarzeń artystycznych odbywających się w danym miejscu np. na ulicy.

Są to wydarzenia, których elementem charakterystycznym jest improwizacja (choć mogą posiadać scenariusz). Moim zdaniem byłby to dobry pomysł nie tylko lepszego realizowania edukacji kulturalnej w szkole, lecz również doprowadziłyby do konfrontacji zwykłego człowieka z kulturą, która pozwoliłaby mu spojrzeć „szerzej” na otaczający go świat, jak również spowodowałaby to, iż osoba uboga nie mogąca sobie pozwolić na czynne uczestniczenie w życiu kulturalnym mogłaby „uszczerknąć” choć troszeczkę sztuki dla siebie, natomiast uczeń biorący udział w owym „ulicznym przedstawieniu” zyskałby m.in.: obycie sceniczne, przez sceny improwizowane rozwinięłyby jeszcze bardziej swoją wyobraźnię, przez sztukę dostałby możliwość wyrażenia siebie i swoich emocji oraz mógłby zainspirować kogoś do własnej pracy twórczej, bądź sprawić, iż dana osoba powróci do życia kulturalnego.

Nie zamierzam zupełnie negować obecnych sposobów edukacji kulturalnej w szkole, ale myślę, że można by je ulepszyć lub nawet znaleźć jeszcze korzystniejsze i ciekawsze rozwiązania. Przede wszystkim biblioteki powinny poszerzyć literaturę o nowsze wydanie lub zaopatrzyć się także w starsze, wcale nie gorsze, ale w bardziej różnorodnej tematyce. Oczywiście lektury są potrzebne, biografie i książki historyczne również, ale dlaczego ograniczamy się tylko do nich? Nauczyciele, zaznaczam tutaj – poloniści – powinni umożliwić uczniowi wyrażanie własnego zdania i pozwolić na odmienną interpretację dzieła. Jak uczniowie mogą pobudzić w sobie wyobraźnię i chęć poznawania kultury z szerszej perspektywy, gdy narzuca się im wcześniej ustalone terminy i interpretacje dzieł? Gdzie podziela się swoboda myśli? Na chwilę obecną coraz częściej dochodzi co sytuacji na lekcji, gdy uczeń w końcu dochodzi do głosu, próbuje wygłosić swoją myśl, a w odpowiedzi od nauczyciela słyszy jedynie: „**Jak masz mówić głupio, to lepiej żebyś wcale nie mówił!**”. Są pewne przedmioty z terminami i znaczeniami niepodważalnymi, jak przedmioty ścisłe, ale czy to oznacza, że uczeń nie może być ciekawy innego rozwiązania? Chęć opowiedzenia swojej alternatywy wskazuje chyba na kreatywność, a nie głupotę.

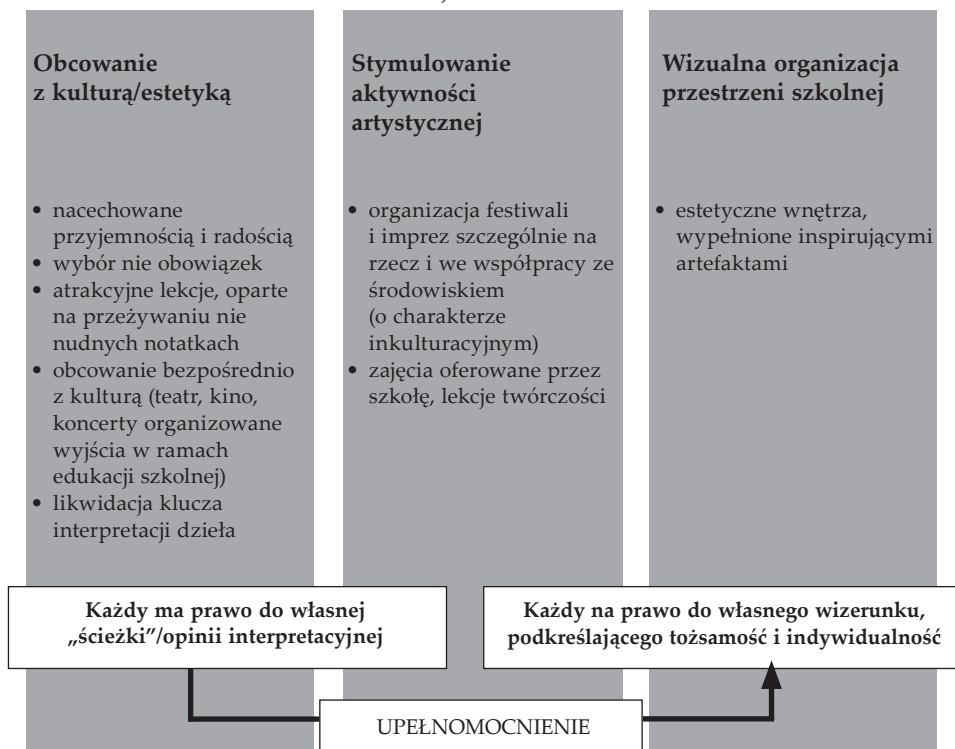
Najbardziej dojmujące okazały się słowa ostatniej przywołanej wypowiedzi: *Jak masz mówić głupio, to lepiej żebyś wcale nie mówił* – to komunikat nauczyciela do ucznia, który dopuścił się niesubordynacji interpretacyjnej. A przecież każdy z nas ma prawo szukać rozwiązań i czasem nawet błędzić, nie wiemy przecież, kto tak naprawdę – kiedy ścierają się różne ekspertyzy – ma rację i jest „Sam Wiesz Kim” edukacji, mającym monopol na jedyną, obowiązującą prawdę. W filmie *Uśmiech Mony Lisy*, do którego odnosiliśmy się nieco wcześniej, pada pytanie podczas waloryzacji dzieł plastycznych: „Kto decyduje o tym, że coś jest sztuką?”. Zdumione studentki nie wiedzą, jak odpowiedzieć, padają spekulacje – że musi ktoś powiedzieć, że to czy tamto jest sztuką, ktoś oczywiście *ważny*. Możemy wątpliwość powyższą nieco strawestować i zapytać: „kto decyduje o tym, że twoje zdanie, opinia, przekonanie czy ocena są błędne?”. A może powinno się zadać inne pytanie, kto ma prerogatywy, by takie zdanie – że coś jest lub nie jest właściwe – arbitralnie

wygłosić? Czyż nie jest tak, że każdy z nas ma prawo szukać akceptowanych przez siebie werdyktów. Nawet kodeks karny posiada klauzule interpretacyjne, uwzględnia precedensy czy niezwykle przesłanki czynu, dlaczego więc zdanie ucznia o tekście kultury nie może być negocjowane i podlega mentalnej prohibicji? Oczywiście ktoś powie: jak nie nauczy się tego, co mu każą, to nie zda matury, bo nie wpisze się w klucz, ale czy nie powinniśmy zmienić właśnie tego dyktatorsko narzuconego „gotowca”, ogólnie obowiązującej notatki? Jeśli nie pozwolimy wyrażać siebie, to wykształcimy armię ubezwłasnowolnionych frustratów, którzy z wyuczoną bezradnością będą oczekiwać jedynie gotowych rozwiązań. Kluczowi interesariusze edukacji: uczniowie i nauczyciele dostrzegają absurdalność nieodwołalności „klucza”, wystarczy wysłuchać ich opinii i zmienić/usunąć jego szkolną prawomocność.

Ale wróćmy jeszcze na moment do powyżej przytoczonych fragmentów uczniowskich narracji, przez ich wyczerpujący charakter wyraźnie wyłaniają się trzy pola horyzontalizacji – stanowiących coś na kształt dodatkowego zestawu komponentów modelu edukacji kulturowej/estetycznej (schemat 9).

Schemat 9

Horyzontalizacja komponentów poświadczanych w modelu edukacji estetycznej – wskazane w narracjach uczniów/absolwentów



Źródło: Badania własne.

Dla lepszej ilustracji elementów tego modelu „zaradczego” ponownie wykorzystaliśmy prezentację graficzną, przy czym na ostateczny kształt tego postulatywnego modelu uczniowskiego miały wpływ także ustalenia zawarte w narracjach punktujących wadliwe funkcjonowanie edukacji.

Warto zwrócić uwagę na obejmujący całość trzech zasadniczych pól horyzontalizacji ujętych na schemacie komponent upęnomocnienia, artykułowany w rozmaitych konfiguracjach. Uczniowie chcą być sobą, zarówno wyrażając to wizualnie poprzez kody ubraniowe, odpowiadające ich wartościom i predylekcjom modowym, ale i mentalnie – za sprawą posiadania prawa do własnej interpretacji dzieła kulturowego. To prawo winien gwarantować nauczyciel pasjonat, otwarty na intersubiektywne, interpretatywne metody dydaktyczne. Dodatkowo podopieczni chcą mieć wpływ na organizowanie przestrzeni, w jakiej dokonywana jest edukacja, oraz na wybory przekazów kulturowych, których chcieliby doświadczać wprost w instytucjach kultury. Dopełnia to ujęcie jeszcze możliwość wyboru z różnorodnej oferty zajęć artystycznych proponowanych przez szkołę. Nawet jeśli przyjmujemy, że model ma dość utopijny tudzież jedynie postulatywny wymiar, to nie sposób nie przyznać mu racji i nie docenić przenikliwości sądów uczniów/absolwentów.

Podsumowując poruszane w tym rozdziale zagadnienia związane z marginalizacją kultury i estetyki w edukacji, pragniemy oddać ponownie głos jednej z interlokuterek. W jej narracji zawarto bowiem pełne znaczenia edukacji estetycznej, postrzegane oczyma osoby, która w pełni doświadczyła uczestnictwa w kulturze. Chcemy zakończyć nasze rozważania tą wypowiedzią również dlatego, że respondentka w naszej eksploracji stała się badaczką, relacjonującą własną obserwację, nacechowaną przeżywaniem i doświadczaniem, przez co jej głos ma niebywałe znaczenie ilustrujące zjawiska, mogące faktycznie zaistnieć w szkole. Ponadto analiza poniższej narracji pokazuje, że uczniowie patrzą, widzą, rozumieją, oceniają, interpretują słowem – myślą i odczuwają, nawet jeśli szkoła funkcjonuje tak, jakby główni jej interesariusze byli tych umiejętności pozbawieni. Warto zatem młodych ludzi słuchać, dopuszczać do negocjacji, a czasem uczyć się od nich otwartości, bezkompromisowości i odwagi autoprezentacyjnej.

[...] sama byłam osobą angażującą się w wydarzenia kult. w mojej szkole, ale też po zajęciach w podstawówce, gimnazjum i liceum chodziłam przez 12 lat do szkoły muzycznej, gdzie rozwijałam się artystycznie i może dlatego tak uważnie nie zwracałam uwagi na to, iż jakiś czynnik mający wpływ na życie kult. w mojej szkole był pomijany, bądź słabo respektowany, bo sama byłam osobą udzielającą się artystycznie i nie cierpiałam na deficyt związany z wydarzeniami artystycznymi, a nawet mogę stwierdzić, że na owe czasy miałam ich

aż nadmiar :). W ten sposób każda osoba miała jakąkolwiek wiedzę na tematy kult. (przynajmniej to minimum) oraz każdy zostawiał jakąś część siebie biorąc udział w różnych wydarzeniach, czy też przedsięwzięciach związanych z kulturą. Skutkowało to tym, że uczniowie poprzez obcowanie z kulturą byli dojrzałsi, mieli większe obycie w świecie, posiadali większą wiedzę o świecie oraz stawali się kreatywniejsi (przechodzili proces związany z rozwojem wyobraźni i nie tylko) – jest to moja opinia związana z obserwacją owej społeczności oraz jej zachowaniami.

Zakończenie, czyli o potrzebie inkulturacji i estetyzacji szkoły

*...wielkie idee i odkrycia mają początek w niestrudzonym
wysiłku trwania w łączności ze światem zmysłów*

Rudolf Arnheim

Człowiek, jego sztuka, twórczość i ich znaczenie „w procesie kulturotwórczym nie mogą być traktowane marginalnie”¹. Clifford Geertz wyraźnie sankcjonuje walory budujące znaczenie kultury, wskazując na jej kształtujący wymiar – uznaje on, że nie ma możliwości, by ludzki mózg funkcjonował całkowicie w sposób endogenicznie sterowny, potrzebuje – wedle badacza – poza swoją autonomicznością, koewolucji z kulturą właśnie, gdyż od zanurzenia w niej zależy jego dojrzewanie². Co więcej, staje się ona polem poznania zjawisk/wydarzeń towarzyszących rozwojowi człowieka. Aby jednak mógł on w pełni ujawnić swoją potencjalność, powinien być odpowiednio przygotowany do uruchamiania całego zestawu możliwości umysłu. Co więcej, jedną z kluczowych cech osobniczych gatunku ludzkiego jest psychobiologiczne opanowanie zdolności do „artyfikowania”³ oraz dążenie do piękna. Píše o tym Ellen Dissanayake, uznając, że przeżycie estetyczne stanowi istotny bodziec indukcyjny dla aktywności ludzkiej, a także stanowi jedną z kluczowych potrzeb. Edukacja zaś jest głównym,

¹ A.B. JAGIEŁŁOWICZ: *Homo sapiens contra homo aestheticus*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki*. Red. J. KRASICKI, T. AKINDYNOWA, Z. PIETRZAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2014, s. 169.

² C. GEERTZ: *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*. Przeł. Z. PUCEK. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2003, s. 255.

³ E. DISSANAYAKE: *Sztuka jako ludzkie uniwersalium: spojrzenie adaptacjonistyczne*. Tłum. S.S. NOWAK. „Estetyka i Krytyka” 2/2008–1/2009, nr 15/16, s. 257.

ale też złożonym procesem zmierzającym do dostosowania kultury do potrzeb człowieka i jednocześnie dobierania sposobów ich poznania do wymagań kultury⁴.

Oddziaływanie edukacyjne – co jest kwestią ważną z perspektywy społecznej identyfikacji – generować może szczególną optykę, wskazującą, że druga osoba, Inni postrzegają świat w podobny sposób. Nie ma oczywiście możliwości, by zaprzeczyć, że współczesna wrażliwość percepcyjna różni się od *aisthesis* początku ubiegłego wieku, a terazniejsza doznaniowość nacechowana została rozproszeniem uwagi oraz osłabieniem refleksyjności. Owemu osłabieniu jednak może również zapobiegać działanie szkoły.

Konieczne jest więc rozumienie, że estetyka stała się dziś nie tylko wyemancypowaną wartością, lecz – idąc dalej – można wskazać, że okazała się główną walutą społeczeństw, przez co nadaje kierunek całemu postępowaniu edukacyjnemu. A właściwie powinna taki kierunek nadawać. Niestety nadal nie podjęliśmy chyba w naszej szkole działań adekwatnych do zrealizowania powyższego postulatu. Potwierdzają to niewątpliwie prezentowane w tym opracowaniu badania. Wiąże się takie bagatelizowanie estetyki również z dezawuowaniem kontaktu ze sztuką. O pochoptnym pomijaniu sztuki z wielką troską pisał Rudolf Arnheim:

Sztuka jest lekceważona, ponieważ opiera się na percepcji, a percepcję się bagatelizuje, gdyż panuje przekonanie, że nie zawiera ona myśli. W istocie nauczyciele i dyrektorzy szkół tak długo nie będą w stanie przyznać różnym rodzajom sztuki należnego im miejsca w formacji uczniów, jak długo nie zrozumieją, że sztuka jest potężnym narzędziem wzmacniania zdolności postrzegania, bez której twórcze myślenie nie jest możliwe w żadnej dziedzinie⁵.

Arnheim podkreśla, że niemal palącą jest potrzeba promocji wizualnego myślenia. Dotyczy to zwłaszcza – niemal ignorowanej edukacyjnie – kultury wizualnej, będącej kwintesencją zmysłu obrazowania. Jednak wedle naszego doświadczenia, a także przeżytych kontaktów z informatorami/badaczami tworzącymi gęste opisy rzeczywistości edukacji wizualnej, współczesna szkoła nie może poszczycić się przygotowaniem *homo pictor*. Choć nie wszyscy badacze uznają, iż potencjalność człowieka obrazowego jest zdobyczą oddziaływania kulturowego, to jednak nie sposób pominąć znaczenia edukacji dla aktualizowania umiejętności posługiwania się w sposób świadomy i intencjonalny obrazowaniem.

⁴ J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2006.

⁵ R. ARNHEIM: *Myślenie wzrokowe*. Przeł. M. CHOJNACKI. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2011, s. 11.

Pierre Bourdieu podkreślał efekt wykształcenia, zwłaszcza w zasięgu posiadanego kapitału kulturowego, jedną część dziedziczymy wszak swoiście po grupie pochodzenia, ale drugą możemy uzyskać w szkole, cóż jednak, kiedy o wychowaniu artystycznym pisze Bourdieu jako o nie-obecnym w systemie szkolnym⁶. Dość łatwo przychodzi w tym kontekście konstatacja, że ubóstwo i chaotyczność bodźców zmysłowych środowiska – także środowiska szkolnego – skutkuje wyjąłowym ubóstwem i niewprawnością umysłu. W zależności od wykształcenia człowieka/obserwatora i stopnia stymulacji jego środowiska kulturowego uczy się on pojmowania komunikatów wizualnych, opanowuje umiejętność uchwycenia kształtów i barw. Edukacji nie można bowiem przecenić, jeśli mówimy o alfabetyzmie wizualnym, czyli o kompetencji wizualnej, którą można rozwinąć za sprawą „patrzenia i równoległego integrowania innych wrażeń sensorycznych”⁷. Percepcja wzrokowa jest procesem aktywnym, działaniem umysłu, nie ma nic wspólnego z biernym rejestrowaniem materiału/impulsu przekazywanego przez bodźce, pozwala na uchwycenie cech postrzeganego zjawiska, przez co uruchamia twórcze myślenie⁸. Czyż można powiedzieć więcej i dosadniej o znaczeniu kompetencji odbioru i analizy wrażeń zmysłowych dla funkcjonowania człowieka?

Kompetencja ta jest fundamentem dla przyswajania wiedzy, ponieważ pozwala na rozróżnianie oraz interpretowanie czynności, przedmiotów, ale też symboli. Dzięki niej doskonalą się uwaga i uważność, przez rozciągnięcie aktywności poznawczej

na całość ludzkich aktywności związanych z odbiorem, przyswajaniem i przetwarzaniem informacji ze świata. Uwaga staje się niemal tożsama z doświadczeniem percepcyjnym *tout court*, wyznaczając obszar styku [...] między światem zewnętrznym a układem nerwowym człowieka⁹.

Doświadczenie waloryzowane estetycznie przebiega w tym polu wrażeń zmysłowych, ale jego wyjątkowość konstruuje możliwość wywołania uczuć/emocji. Dodatkowo jest też

⁶ P. BOURDIEU: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*. Tłum. P. BIŁOS. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005, s. 32.

⁷ N. PATER-EJGIERD: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań: Fundacja Tranzyt, 2010, s. 159.

⁸ R. ARNHEIM: *Myślenie wzrokowe...*, s. 97.

⁹ I. KURZ: *Postłowie. Między szokiem a rozproszeniem. Przygody obserwatora w nowoczesnym świecie*. W: J. CRARY: *Zawieszenia percepcji. Uwaga, spektakl i kultura nowoczesna*. Przeł. Ł. ZARĘBA, I. KURZ. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009, s. 462.

[...] doświadczeniem granic naszej kultury, granic przedstawienia i tego, co w ramach naszej kultury zwykliśmy uważać za stale przysługujące „ludzkiemu” odbiorowi świata [...]. Przejawia się w postaci estetycznego waloryzowania artystycznej transgresji kulturowo utrwalonych sposobów przekazywania sensu¹⁰.

Dodajmy – struktury obrazowe są odwzorowaniem konwencji kulturowych i jako takie podlegają procesowi czytania, który jest nabywany w toku ciągłego procesu socjalizacji (może się ona wszak odbywać także jako wrastanie w środowisko wizualne szkoły w codziennym, powtarzalnym, odbywającym się naturalnie w warunkach rutynowej edukacji, lecz warunkiem będzie tu oczywiście jakość owego naturalnego otoczenia). Bez umiejętności swobodnego posługiwania się narzędziami intelektualnymi niezbędnymi do podjęcia rzeczywistego „czytania kultury”¹¹ – również kultury wizualnej – nie będziemy potrafili zagwarantować opanowania postulowanej przez Umberta Eco umiejętności rozszyfrowania/dekodacji świata, przy jednoczesnej analizie granic jego interpretacji.

Uznanie wagi edukacji wizualnej wydaje się oczywiste, wynika to nie tylko z prezentowanych w tym opracowaniu badań estetyki szkoły. Jasno również wypowiadają się na ten temat badacze i teoretycy zajmujący się kulturą wizualną. Również podejmowane są kroki w celu faktycznego wprowadzenia do szkół edukacji wizualnej, świadczą o tym chociażby sporządzone przez wybitnych specjalistów standardy. Czytamy w nich, że

edukacja wizualna jest kształceniem do odbioru plastyki rozumianej jako ikonosfera, czyli cała otaczająca nas przestrzeń wizualna. W znacznej mierze przygotowuje także do myślenia i działania twórczego. Plastyka i zawarte w niej wartości są jednocześnie środkami ułatwiającymi odbiorcom i uczestnikom procesów twórczych nabywanie wiedzy i informacji z innych dziedzin i rozwijanie aktywności poznawczej¹².

W naszym pojęciu zwłaszcza wypowiedzi samych absolwentów stanowią interesujący materiał do zaprojektowania konkretnych kroków rzeczywiście mocujących w szkole edukację wizualną (zob. schemat 10).

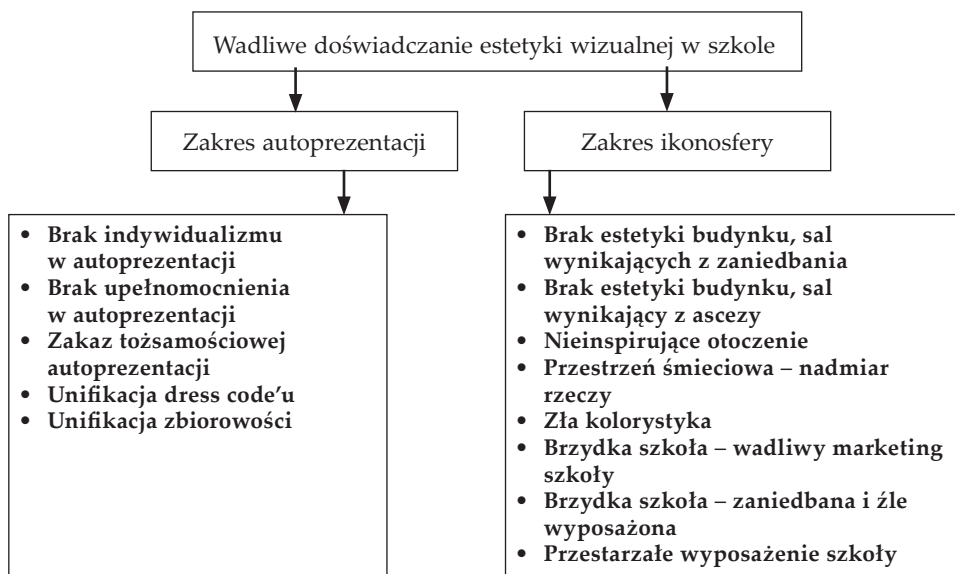
¹⁰ I. LORENC: *Estetyczne problemy późnej nowoczesności*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2014, Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce, s. 100.

¹¹ U. Eco: *Czytanie świata*. Tłum. M. WOŹNIAK. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1999.

¹² *Standardy edukacji wizualnej*. Oprac. A. BUGUSZEWSKA, B. DIDKOWSKA, K. FERENZ, W. LIMONT, D. ŚMIECHOWSKI, U. SZUŚCIK. W: *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*. Red. A. BIAŁKOWSKI. Warszawa: Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, 2008, s. 53.

Schemat 10

Zaniedbania w edukacji wizualnej szkoły wskazywane przez uczniów – respondentów badań



Źródło: Opracowanie własne.

Zakres wskazań, jaki zaczerpnąć można z analizy materiału nadesłanego przez naszych respondentów, ujmujących zaniedbania edukacyjne i błędy wpływające na ograniczone doświadczanie estetyki wizualnej podsumowano na schemacie 10.

Obszary zaniedbane i realizowane w sposób nieprawidłowy dotyczą, po pierwsze, autoprezentacji, czyli sposobu wizualnego przedstawiania swojej tożsamości, który jest reglamentowany w postaci narzuconego dress code'u, co dość głośno podnosili uczniowie, ubolewając na brak możliwości bycia autentycznym. Po drugie, zauważono niemal zupełny brak troski o ikonosferę szkoły, respondenci podkreślali, że w źle urządzonym wnętrzu trudno im się skoncentrować, tworzyć i realizować siebie.

Dodatkowym elementem, jaki zadecydował o konstrukcji przedstawionych poniżej kierunków inkulturacji, jest doświadczenie szkolne autorek¹³. Pozwoliło ono dodać do badawczych ustaleń jeszcze pewne modelowe przesłanki, które warto, jak się wydaje, rozważyć przez – przygotowujące program edukacji wizualnej – kadry pedagogiczne konkretnych placówek szkolnych. Przybiorą one kształt wskazań realizacyjnych edukacji wizualnej

¹³ Obie autorki były lub są aktywnymi nauczycielkami związanymi z różnymi placówkami szkolnymi, zatem doświadczenia własne, także mające walor *tubylczości* uznaliśmy za wartościowe.

wpisanej w kształtowanie kultury wizualnej szkoły¹⁴. Znajdą się w tych wskazaniach następujące trajektorie: oferta estetyczna, kontakt z dziełami i artefaktami (spotkanie – poznanie – oswojenie), zapewnienie poczucia sensu i sprawstwa oraz upełnomocnienie wizualne ucznia.

Oferta estetyczna – pomiędzy świadomym wyborem a przymusem

Zasadniczym dylematem jest jakość otoczenia wizualnego, czyli pola postrzegania, jakie oferujemy uczniom. Z pewnością każda hiperbolizacja i nadmiar bodźców wzrokowych – podobnie jak całkowita asceza wizualna – nie są dobrymi rozwiązaniami. Warto w tym miejscu ponownie odwołać się do *Standardów edukacji wizualnej* i dość kluczowych dla tej trajektorii sprostżeń tam zawartych. Czytamy w nich, iż

celem edukacji jest zwrócenie uwagi na kulturowe, społeczne, technologiczne, ekonomiczne i ekologiczne aspekty architektury oraz urbanistyki. Upowszechnianie wiedzy o architekturze i plastyce wymaga szczególnego traktowania. Otóż, paradoksalnie, to nie tylko architekci i plastycy decydują o wyglądzie naszego otoczenia. W znacznie większej mierze mają na to wpływ przede wszystkim inwestorzy, którzy korzystają z usług architektów i plastyków, wskazując im swoje oczekiwania i finansując ich realizację¹⁵.

Nie możemy dać się ponieść skłonności do budowania przestrzeni śmieciowych, które przytłoczą, zdekoncentrują, wprowadzą wizualny jazgot przybierający wymiar przemocy symbolicznej. Zatem *ozdobienie* ścian wszystkim, co wykonały dzieci, materiałami dydaktycznymi i innymi jeszcze dekoracjami (co obserwujemy powszechnie zwłaszcza w placówkach na poziomie podstawowym) nie będzie działaniem właściwym. Umiar jest tu chyba najlepszym wskazaniem. Chodzi o umiejętność obserwacji i świadomej, analitycznej percepcji, a nie pobieżnego patrzenia.

Kolejna wątpliwość dotyczy jakości prezentowanych materiałów wizualnych, najistotniejsze okazuje się tu – choć może wydawać się to kontrowersyjne – w jaki sposób konkretne dzieła (przekaz kulturalny/dzieła sztuki) zaspokajają potrzeby wychowanka. Powszechne, instytucjonalne deprecjonowanie produkcji popkulturowych nie jest właściwe, dezawuowanie odmiennych predylekcji, zwłaszcza najmłodszych uczniów, to również

¹⁴ Nieco więcej na ten temat (koncentrując się jednak na całościowym ujęciu inkulturacji, bez precyzowania jej wizualnego aspektu) zamieszczono w tekście: K. KRASOŃ: *Miejsce kultury i sztuki w edukacji szkolnej – potrzeba czy fanaberia*. W: *Alternatywy w edukacji*. Red. B. ŚLIWERSKI, A. ROZMUS. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, 2018, s. 218–241.

¹⁵ *Standardy edukacji wizualnej...*, s. 53.

rodzaj przemocy. Dzieci – wrosnięte w habitus socjalizacyjny – przejmują bardziej rodzaj gustu czy smaku, który obowiązuje w ich kręgu społecznym. Estetyczni puryści czy raczej ortodoksi (w edukacji – i to na każdym szczeblu – nie powinno być miejsca dla historycznej jednostronności i jedynie słusznych reguł) zazwyczaj wyrokują, że tylko planowanie i realizowanie kontaktu ze sztuką wysoką winno zachodzić w szkole. Przyjmując taką wykładnię – z czego chyba autorzy powyższych konstatacji nie do końca zdają sobie sprawę – traktujemy ucznia jako osobę wyizolowaną z kulturalnego habitusu pierwotnego, a tak przecież nie jest. Warto w tym miejscu przywołać Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona, którzy ujmowali się za edukacyjnym zauważeniem także kultury popularnej, przyjmując, że smak/gust odbiorcy – rozumiany jako prosta wypadkowa „przesunięcia estetycznego wymiaru przyjemności do centrum pola produkcji kulturowej [...] jest wynikiem korelacji praktyk estetycznych z przynależnością społeczną”¹⁶.

Uznawanie, zwłaszcza rygorystyczne i arbitralne, że to, co uczniowie lubią oglądać, to nic niewarte śmieci, prowadzi do dość niebezpiecznego efektu oporu i może przynieść odwrotny skutek. Niezbędna jest strategia wysublimowanego ukazywania alternatyw, przy poszanowaniu tego, co mieści się w zastanej estetyce ucznia. Nauczyciel jest tu osobą ukazującą alternatywne wybory, ale nienarzucającym jedynej słusznej prawdy. Ambitne, wymagające wysiłku interpretacyjnego dzieła nie mogą być polem wymuszanej percepcji, ale ich poznawanie powinno nosić znamiona wyboru i przestrzeni do dyskusji.

Dodatkową przesłanką dla „brania pod uwagę” także dzieł mniej artystycznych niechaj będzie fakt, że wielokrotnie nowe zjawiska i produkowane artefakty wyprzedzają standard odbiorczy i uznawane zostają za dzieła wartościowe dopiero przez kolejne pokolenia. Może się przecież zdarzyć, że produkcje nieposiadające precedensu w obowiązującym modelu estetyki danej epoki zostają odrzucane, negowane, a nawet niszczone przez współczesnych im odbiorców, traktujących je jako udziwnione, niepoprawne i bezwartościowe anomalie. Wszyscy znamy fakt odrzucania dzieł impresjonistów z wystaw Salonu, i pierwsze oficjalne recenzje krytyków, choćby Louisa Leroya, który – pisząc artykuł – sprowadził go do dialogu zniesmaczonych dziełami artystów obserwatorów. Padają tam np. takie słowa dotyczące pokazywanego dzieła Claude’a Moneta¹⁷ *The Boulevard des Capucines*:

¹⁶ P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. NEYMAN. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990, s. 97 i dalsze.

¹⁷ Chodzi oczywiście o pierwszą wystawę w roku 1874.

Ale te plamy zostały rozrzucone w sposób jakby chciały imitować marmur: trochę tu, trochę tam, niedbale. To niesłychane nakładanie farby! Zaraz dostane od tego udaru mózgu. To pewne¹⁸.

Mówi się także, iż lokowano prace impresjonistów podczas pierwszej prezentacji wysoko pod sufitem, aby uchronić je przed widzami, którzy chcieliby wykazać swój sprzeciw, rzucając w nie nieświeżą żywnością. Dziś nikt już nie rozumie sporu z akademikami, a obrazy wówczas dezawuowane dziś są podziwiane i nikt nie zarzuca im, że tworzyli je malarze bez warsztatu.

Kto więc może stanowczo i jednoznacznie określić pole współczesnej produkcji wizualnej i wskazać, co rzeczywiście jest jedynie słusznym wyborem do prezentacji w warunkach edukacyjnych? Może wartościowszy jest pluralizm, wachlarz możliwości odbiorczych, który pozwala na posiadanie własnego zdania na temat postrzeganego otoczenia wizualnego, warunkowanego indywidułą potrzebą, ale i przygotowaniem nasycającym proces tworzenia się świadomego i intencjonalnie rozwijanego gustu? Jedną ze wskazówek stanie się kolejna trajektoria dotycząca spotkania z dziełem.

Spotkanie – poznanie – oswojenie

Zacznijmy opis tej trajektorii od wybitnego znawcy kultury wizualnej Rudolfa Arnheima. Powiedział on, że „edukacja wizualna musi opierać się na założeniu, że każdy obraz jest twierdzeniem. Obraz nie przedstawia samego obiektu, lecz zbiór konstatacji na jego temat; można też powiedzieć, że przedstawia on obiekt jako zbiór konstatacji”¹⁹. Dzieło jest więc zadaniem do rozwiązywania, jest wypowiedzeniem, które należy rozpoznać, ale też zbudować wokół niego aurę wydarzenia, które potencjalnie daje się odkryć. Odwołać się można w tym kontekście do pojęcia *wyjaśniania*, choć pierwotnie Paul Ricoeur odnosił je do tekstu – dla nas obraz także jest tekstem kultury – a jego wyjaśnianie przez odbiorcę jest kwintesencją odkrywania znaczeń²⁰. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher idzie nieco dalej i odnosi się do myślenia w obliczu tekstu²¹, uwzględniając jedynie językowy wymiar namysłu. Owo myślenie w obliczu dzieła i podejmowanie aktywności dyskursywnej, werbalnej, polemicznej na podstawie doświadczenia estetycznego

¹⁸ L. LEROY: *Wystawa impresjonistów*. „Le Cherivari” z 25 kwietnia 1874 roku, podajemy za: <http://opolnocywparyzu.pl/pierwsza-wystawa-impresjonistow/> [data dostępu: 28.12.2017].

¹⁹ R. ARNHEIM: *Myślenie wzrokowe...*, s. 361.

²⁰ P. RICOEUR: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Tłum. P. GRAFF, K. ROSNER. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989, s. 178 i dalsze.

²¹ Myśl Schleiermachera przytaczamy za: B. TROCHA: *Historyczne perspektywy hermeneutyki*. „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 2–3 (10–11), s. 9.

z pewnością jest w omawianej trajektorii rudymenarne. Dodatkowo warto jeszcze wspomnieć ideę Jerome'a S. Brunera²², który uczulał na możliwości interpretowania tekstu (może bardziej wymogi interpretacji) dopuszczające współistnienie kilku – co ważne – opozycyjnych prawd. Nie ma zatem miejsca na arbitralność, ale na dokonywanie świadomych, autorskich waloryzacji. Dodatkowo nie ma zgody na to, by pozbawiać uczniów szansy na poznanie niektórych dzieł sztuki, bo wydają się nam zbyt wymagające, trudne, dotyczy to w szczególności malarstwa czy współczesnej grafiki. Warunkiem jest jednak, by wprowadzający młodego człowieka w świat sztuki pedagog miał stosowne przygotowanie i potrafił ten nowy język dzieł przełożyć na komunikaty zrozumiałe i atrakcyjne dla wychowanków. Jak się okazało podczas realizacji eksperymentu pedagogicznego w jednej ze szkół województwa śląskiego²³, to nie uczniowie wykazywali trudności z recepcją dzieł współczesnych surrealistów. Nauczyciele przed pierwszym spotkaniem mieli wątpliwości, czy *takie obrazy, które nic nie mówią wprost* będą przez dzieci w klasie 2 mogły być inspiracją do działań twórczych. Przeżyli zaskoczenie, kiedy okazało się, jak wiele zaskakujących implikacji treściowych uczniowie odnaleźli w prezentowanych dziełach i jakie rozbudowane narracje im towarzyszyły. Dodajmy – nigdy wcześniej nie mieli szansy na ukierunkowane postrzeganie takiej oferty artystycznej. Może zatem warto czasem po prostu zaufać wychowankom, ale z pewnością należy ich do takiego odbioru przygotowywać.

Będzie zatem w intencjonalnie realizowanej edukacji wizualnej chodziło o aktualizowanie umiejętności odbioru dzieł/przekazów kulturalnych/obrazowych, oczywiście nacechowanego krytycznie, co jest ważne

w dobie braku rzetelnej oceny i szybkości zmian następujących pod wpływem nowych technologii przekazu. Kształcenie u młodego odbiorcy umiejętności krytycznej oceny przekazów wizualnych i audiowizualnych jest ważne dla utrzymania tożsamości osobowej i równowagi psychicznej. Treści standardów edukacji wizualnej proponuje się realizować z uwzględnieniem sfery psychologiczno-pedagogiczno-estetycznej: percepcja – przeżycie – doświadczenie – wiedza – czytanie sztuki²⁴.

²² J.S. BRUNER: *Kultura edukacji...*

²³ Chodzi o innowację realizowaną przez Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Uniwersytetu Śląskiego w latach 2014–2018, nt. *Aktualizowanie potencjalności modalnych i twórczych uczniów klas I–III jako kompetencji kluczowych poprzez integralną ekspresję kulturową usytuowaną w sztukach wizualnych* wspólnie ze Szkołą Podstawową nr 1 w Mysłowicach (decyzja MEN o sygnaturze: DKOW.WEPW.5019.15.20140).

²⁴ *Standardy edukacji wizualnej...*, s. 53.

Kolejną kwestią wynikającą z przeprowadzonych badań jest tworzenie aury sensowności podejmowanych działań, w tym także odbiorczych w zakresie kontaktu z dziełem, ale i np. autoprezentacyjnych, stanowiących demonstrację siebie w warunkach szkolnych. Zbigniew Kwieciński stawia ważne pytania (i choć pierwszy raz zostały one sformułowane w 1981 roku, nadal nie tracą na aktualności), które w poszukiwaniu kształtu edukacji wizualnej także okazują się zasadnicze. Kwieciński poddaje bowiem pod rozwałę taką oto kwestię,

jaka jest zdolność środowisk nauczycielskich do autonomicznego i demokratycznego traktowania własnego środowiska, szkoły do rzeczywistości partnersko-przewodnickiego traktowania uczniów? Jak przejść od pozycji ucznia jako przedmiotu „obróbki” przez szkoły, do pozycji ucznia jako członka organizacji sprzyjających rozwojowi?²⁵

Sądzymy, że pewną nadzieją jest trajektoria trzecia, którą przywołujemy poniżej.

Poczucie sensu i sprawstwa, negocjowanie

W kontekście tej trajektorii naturalne wydaje się przywołanie filmu Anny Kazejak *Obietnica*. Jedna z młodych bohaterek wygłasza taką oto kwestię:

Nic o nas nie wiecie. Nie wiecie, o czym myślimy, o czym marzymy [...], czym się interesujemy. Nie rozumiecie nas i nie chcecie zrozumieć [...]. W szkołach jesteśmy dla was wyłącznie numerkami. Nie obchodzi was nic poza odrobionym zadaniem domowym, mundurkami, identyfikatorem. [...] i wiecie co? To trochę boli²⁶.

Przejmująca wypowiedź, będąca wyrzutem skierowanym do świata dorosłych, w tym głównie nauczycieli. Wypowiedź to głos w sprawie bycia sobą w szkole, przekonuje o konieczności wsłuchiwania się w komunikaty wychowanków, a także uwzględniania ich potrzeb i wyborów. I choć to jedynie fabuła, ot jeden z filmów z popularnej dziś konwencji *teen movie*, nie sposób odmówić mu trafności obserwacji. Jeśli bowiem będziemy dopuszczali wychowanków do wyrażania własnych opinii, także krytycznych wobec szkoły i jej wizualnego funkcjonowania, to takie wypowiedzi bazujące na osobistym odkryciu/wyjaśnianiu świata obrazowego w efekcie prowadzić

²⁵ Z. KWIECIŃSKI: *Edukacja demokratyczna jako ruch i dzieło społeczne*. Wrocław–Toruń: [Nakładem własnym], 2014, s. 46.

²⁶ Polsko-duński dramat psychologiczny dla młodzieży z 2014 roku w reżyserii Anny KAZEJAK, DVD – Kino Świat, 2014.

będą do zaistnienia poczucia sprawstwa²⁷. Jeśli potrafimy dostrzec, iż nasze działania, opinie, nasz namysł są brane pod uwagę przez innych uczestników organizacji, wówczas będziemy mieli szansę na to, że będzie owa organizacja traktowana nie jako twierdza²⁸ – a właśnie społeczność sprzyjająca rozwojowi. Jeśli będzie to demokratyzowanie dotyczyło obcowania z kulturą wizualną, także tą generowaną przez samych uczniów (w postaci własnych wytworów czy choćby sposobu autoprezentacji ubraniowej), naturalne stanie się rzeczywiste praktykowanie szkolnego zanurzenia się w kulturę. Poczucie sprawstwa, budujące silne przekonanie o wadze własnego postrzegania świata i podejmowanego w tym procesie doświadczania go oraz hołubienie własnej interpretacji/czytania świata decydować będzie o tym, że percypujący podmiot stanie się twórcą, czyli zaangażowanym uczestnikiem kultury, reprezentującym aktywną, krytyczną postawę wobec otoczenia wizualnego. Uczeń nie będzie się obawiał sytuacji nowych i trudnych, ale będzie je traktował jako wyzwanie dla swojego potencjału i okazję do ekspresyjnego wyrażania siebie. Pedagog nie zajmuje tu miejsca po drugiej stronie barykady, ale siada twarzą w twarz z wychowankiem, z którym negocjuje znaczenia. Nie ma gotowych schematów, reguł, ocen, jest tylko przestrzeń do spotkania się ze sobą w celu dokonywania określonych wyborów. Potrzebny jest tu pluralizm oraz tolerancja i otwartość na odmienne opinie. Dlaczego nie oddać uczniom przestrzeni korytarzy szkolnych tak, by uporządkowali je wizualnie, wcześniej rozmawiając z nimi o organizowaniu przestrzeni, o ergonomii, o estetyce, ale też ekonomii, by pomysły nie wykroczyły poza rozsądek finansowy? Dlaczego nie ustalić z uczniami reguł dress code'u szkolnego, tak by nie ucierpiała indywidualność i niepowtarzalna wrażliwość każdego podmiotu? Dotyczy to także sposobu autoprezentacji modowej nauczycielek (choć nauczyciele też się zdarzają i także mają dylematy modowe, co wynika z naszych badań). Dlaczego nie negocjujemy sposobu wizualizowania swojej osobowości w szkole, także w perspektywie właśnie demokratycznego ustalenia tego, co jest dla nas możliwe lub nie do zaakceptowania? Wydaje się, że w szkołach XXI wieku potrzebna jest rozmowa, prowadzenie specyficznego uczniowsko-nauczycielskiego dialogu, który – w konsekwencji – umożliwi wyodrębnienie zasad, wynikających bezpośrednio z własnych spostrzeżeń oraz doświadczeń. Zamiast tego mamy wiele rozporządzeń znajdujących się na stronach WWW poszczególnych szkół. Zawierają one wskazania

²⁷ W. ŁUKASZEWSKI: *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s. 242.

²⁸ Odwołujemy się tu do inicjalnego tomu serii wydawniczej *Kultura Szkoły*, zob. M. DUDZIKOWA: *Metaforyzacja militarna języka (także w/o szkole). Roztrząsania teoretyczno-epistemologiczne i empiryczne*. W: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Red. M. DUDZIKOWA, S. JASKULSKA. Warszawa: Wolters Kluwer, 2016, s. 43 i dalsze.

dotyczące dopuszczalnego stroju, kolorystyki, nawet fryzur czy makijażu (lub raczej jego zakazu). Koresponduje z tymi retorycznymi pytaniami sytuacja chłopaka – ucznia szkoły artystycznej, który nosił dość interesującą, kolorowe dredy, akceptowane przez rodziców i nauczycieli szkoły niepublicznej. Kiedy udało mu się przejść do renomowanego liceum artystycznego pierwsza jego rozmowa z dyrekcją zakończyła się kategorycznym żądaniem likwidacji „nieporządku na głowie”. Jediną przyczyną tego żądania było stwierdzenie, że „u nas tak się nie chodzi”. Bez negocjacji, wysłuchania, szukania porozumienia. Nie mógł wejść do klasy bez ułożonej fryzury. Po kilku dniach zmagania, pojawienia się buntu, zniechęcenia i wreszcie fobii szkolnej, z rodzicami poddał się i zmienił uczesanie, ale ogolił głowę całkowicie. Układ a raczej brak włosów także był nie do zaakceptowania, ale na to już nic nie dało się poradzić. Aktualnie po 9 latach chłopak ten jest już dorosłym studentem artystycznych studiów doktoranckich, ale wciąż pamięta tamto wydarzenie jako przemoc, która zaważyła na jego traktowaniu – niestety generalizacyjnie – całego grona pedagogicznego. Mówi o swojej szkole z niechęcią, chociaż przygotowała go ona do studiów, na które bardzo trudno zdać egzamin. Tu niejako przechodzimy dość płynnie do ostatniej trajektorii.

Upełnomocnienie

Nie ma chyba większego niebezpieczeństwa dla edukacji kulturalnej, a w niej edukacji wizualnej, niż przemocowe narzucanie ustalonych wymogów, warunków, reguł²⁹, przynoszące brak uppełnomocnienia. Często zamiast negocjowania, odkrywania i aktualizowania rozumienia świata mamy gotowe recepty, jak przetrwać edukację. Chodzi o wolność – dodajmy – nie anarchię, wolność jako rezultat wynegocjowany, przyjęty za własny – dotyczący zarówno zakresu opinii, interpretacji czy prawa do własnej optyki wobec wartości wizualnych, ale także do autonomicznej osobistej wizualnej autoprezentacji, kreowania otoczenia obrazowego, w jakim dokonuje się edukacja. Podkreślmy, że nauczyciel jest tu takim samym podmiotem edukacyjnym, równoprawnym w podejmowaniu decyzji. Jedyne warunki dotyczyć będzie jego partnerskiego przewodnictwa, o którym mówił Zbigniew Kwieciński, wymagającego zasobu wiedzy i kompetencji w zakresie kultury wizualnej i szerokich horyzontów mentalnych, a także gotowości do merytorycznej polemiki. Jeśli na coś trudno się zgodzić, warto przytoczyć argumenty natury estetycznej, a nie zasłaniać się stwierdzeniem: „u nas tak się nie robi”. Nawet warunek noszenia mundurków można negocjować, wszak kształt takiego odzienia instytucjonalnego może być dziełem samych

²⁹ D. KLUS-STĄŃSKA: *Rzecz o kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej*. „Forum Oświatowe” 2005, nr 1, s. 37 i dalsze.

uczniów. Uppełnomocnienie to wizualna szkoła tolerancji, otwartość na odmienność, intersubiektywny dyskurs, powątpiewanie i poszukiwanie, gotowość na przewartościowanie i zmianę swojego zdania. Słowem interpretatywizm i kwintesencja edukacji krytycznej, która „potrafi przygotować ludzi do kreowania przyszłości w warunkach jej zasadniczej nieprzejrzystości”³⁰.

Gromadząc zarysowane tu kierunki poszukiwania zaleceń edukacji, myślimy o pojawieniu się pożądaney wizji człowieka estetycznego – tak jak chcielibyśmy go postrzegać w kulturze wizualnej szkoły. Posiada on umiejętność aktywnego przetwarzania wytworzonych przez władze poznawcze (w aktach wolnej woli) treści dla kreowania nowych jakościowo obiektów, przy czym kieruje się w trakcie tego przetwarzania różnym rozumieniem piękna i wzniosłości. Wolfgang Welsch upatruje wówczas możliwości zaistnienia swoistej ewolucji, czyli przejścia od *aisthesis* do *estetyki* – od pasywności do aktywności przetwarzania³¹. Mamy tu do czynienia ze swoistym transferem możliwości od biernej recepcji, przez aktywne postrzeganie, do doświadczenia wizualnego, które jednak nie wieńczy procesu, a przygotowuje do działań przekształcających postrzeganą i doświadczaną rzeczywistość.

Przywołane trajektorie są oczywiście jedynie pewnym zarysem pól tematycznych, jakie w kontekście edukacji kulturowej i wizualnej oraz miejsca sztuki w kształceniu powszechnym powinno się podjąć. A kończąc wywód, wróćmy jeszcze do *Standardów edukacji wizualnej*, które doskonale podsumowują także pozaestetyczny wymiar obcowania z obrazem i estetyką wzrokocentrycznie pojmowaną.

Może warto poznać i nauczyć się wyobrażać sobie przestrzeń, by łatwiej przyswajać matematykę (a zwłaszcza stereometrię) i modele przestrzenne różnych struktur występujące w chemii, biologii czy fizyce? Może, jeśli się je pozna, łatwiej będzie można rozumieć litery, znaki i symbole, którymi wypełnione są wszystkie podręczniki? Każdemu przyda się też wiedza o kształtach i kolorach, o fizjologii i psychologii widzenia oraz o złudzeniach optycznych³².

³⁰ Z. KWIECIŃSKI: *Potrzeba edukacji krytycznej*. W: *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu. Profesorowi Stanisławowi Kawuli w rocznicę urodzin*. Red. Z. KWIECIŃSKI, R. BOROWICZ. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 15.

³¹ Podajemy za: A. OLEJARCZYK: *Homo aestheticus a tożsamość*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki...*, s. 152.

³² *Standardy edukacji wizualnej...*, s. 95.

Bibliografia

- ABRAHAMS R.D.: *Doświadczenie zwyczajne i niezwykle*. W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*. Red. V.W. TURNER, E.M. BRUNER. Przeł. E. KLEKOT, A. SZUREK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- ADAMUS-MATUSZYŃSKA A., DZIK P.: *Zarządzanie identyfikacją wizualną miejsc przestrzeni publicznej*. „*Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Zarządzanie*” 2015, nr 251 (4).
- ADORNO T.W.: *Teoria estetyczna*. Tłum. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.
- ADUSZKIEWICZ A.: *Piękno i miłość w myśli filozoficznej św. Tomasza z Akwinu*. „*Studia Philosophiae Christianae*” 1985, nr 21 (1).
- ARNHEIM R.: *Myślenie wzrokowe*. Przeł. M. CHOJNACKI. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2011.
- ARNHEIM R.: *Sztuka i percepcja wzorkowa. Psychologia twórczego oka*. Przeł. J. MACH. Łódź: Wydawnictwo Oficyna, 2014.
- ARONSON E., WILSON T.D., AKERT R.M.: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Przeł. E. HORNOWSKA. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.
- ARYSTOTELES: *Metafizyka*. Przeł. K. LEŚNIAK. Warszawa: PWN, 1984.
- BAL M.: *Wizualny esencjalizm i przedmiot kultury wizualnej*. Przeł. M. BRYL. „*Artium Quaestiones*” 2006, nr 17.
- BANDURA A.: *Homo aestheticus – „homo kitschovaticus” (o kiczu w przestrzeni publicznej)*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki*. Red. J. KRASICKI, T. AKINDYNOWA, Z. PIETRZAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2014.
- BARAŃSKI J.: *Etnologia i okolice. Eseje antyperyferyjne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.
- BARBER B.R.: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*. Przeł. H. JANKOWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 2009.
- BARNARD A.: *Antropologia. Zarys teorii i historii*. Przeł. S. SZYMAŃSKI. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2016.
- BARTHES R.: *Rhetoric of the Image*. In: IDEM: *Image, Music, Text. Essays*. Selected and transl. S. HEATH. London: Fontana Press, 1977.
- BARTHES R.: *System mody*. Przeł. M. FAŁSKI. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- BARTHES R.: *The Photographic Message*. In: IDEM: *Image, Music, Text. Essays*. Selected and transl. S. HEATH. London: Fontana Press, 1977.

- BAUDRILLARD J.: *Spisek sztuki. Iluzje i deziluzje estetyczne z dodatkiem wywiadów o „Spisku sztuki”*. Tłum. S. KRÓLAK. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2006.
- BAUDRILLARD J.: *Symulakry i symulacja*. Tłum. S. KRÓLAK. Warszawa: Wydawnictwo Sic! 2005.
- BAUMAN Z.: *Nieco płynnych myśli o sztuce w płynie*. Przeł. A. KUNKA. W: BAUMAN Z.: *Miedzy chwilą a pięknem. O sztuce w rozpedzonym świecie*. Łódź: Oficyna Wydawnicza, 2010.
- BAUMAN Z.: *Niecodziennosc nasza codzienna...* W: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009.
- BAUMAN Z.: *Perpetuum mobile*. Przeł. A. KUNKA. W: BAUMAN Z.: *Miedzy chwilą a pięknem. O sztuce w rozpedzonym świecie*. Łódź: Oficyna Wydawnicza, 2010.
- BAUMAN Z.: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007.
- BAUMAN Z.: *Życie na przemił*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005.
- BAXANDALL M.: *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy. A Primer in the Social History of Pictorial Style*. London: Oxford University Press, 1972.
- BELTING H.: *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*. Przeł. M. BRYL. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2007.
- BENTON T., CRAIB I.: *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. Tłum. L. RASIŃSKI. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, 2003.
- BERGER J.: *O patrzeniu*. Przeł. S. SIKORA. Warszawa: Fundacja Aletheia, 1999.
- BETTEZ HALNOR K.: *Poor Chic: The Rational Consumption of poverty*. „Current Sociology” 2002, T. 50.
- BIESCZAD L.: *Ciało tancerza: od wzrokocentryzmu do pluralizmu*. Warszawa: [b.w.], 2011.
- BJORKLUND R.: *The Senses. The amazing human body*. New York: Marshall Cavendish Benchmark, 2010.
- BOEHM G.: *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, A. PIECZYŃSKA-SULIK. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2014.
- BOUCHER F.: *Historia mody. Dzieje ubiorów od czasów prehistorycznych do końca XX wieku*. Przeł. P. WRZOSEK. Konsultacja naukowa i weryfikacja terminologii wydania polskiego: A. SIERADZKA. Warszawa: Wydawnictwo „Arkady”, 2003.
- BOURDIEU P.: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Tłum. P. BIŁOS. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. NEYMAN. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- BOXENBAUM E., ROULEAU L.: *New Knowledge Products As Bricolage: Metaphors and Scripts in Organizational Theory*. „Academy of Management Review” 2011, nr 36 (2).
- BRUNER J.: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2006.
- BRYSON N.: „Kultura wizualna” i niedostatek obrazów. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17.
- BUBNER R.: *Doświadczenie estetyczne*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2005.
- BURSZA W.J.: *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksja*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2004.
- BUSZA J.: *Wobec odbiorców fotografii*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, 1990.
- CĂLINESCU M.: *Faces of Modernity: Avant-Garde, Decadence*. Bloomington: Kitsch, 1977.

- CAVALLARO D., WARWICK A.: *Fashioning the Frame. Boundaries, Dress and the Body*. Oxford: Berg Publishers, 1998.
- CLIFFORD J.: *O autorytecie etnograficznym*. W: IDEM: *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*. Tłum. E. DŻURAK, J. IRACKA, E. KLEKOT, M. KRUPA, S. SIKORA i M. SZNAJDERMAN. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000.
- CLIFFORD J.: *On Ethnographic Authority*. „Representations” 1983, nr 2.
- COLLIER J. jr., COLLIER M.: *Zasady badań wizualnych*. Przeł. M. KORZEWSKI. W: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA, P. SZTOMPKA. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2012.
- CRAIK J.: *Uniforms exposed: from conformity to transgression*. Oxford: Berg Publishers, 2005.
- CRARY J.: *Zawieszenia percepcji. Uwaga, spektakl i kultura nowoczesna*. Przeł. Ł. ZARĘBA, I. KURZ. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009.
- DAVIES S.: *Not Bad Meaning Bad... but Bad Meaning Good: Hip Hop and Susan Sontag's 'Notes on Camp' „Loops”* 2009, nr 1.
- DISSANAYAKE E.: *Sztuka jako ludzkie uniwersalium: spojrzenie adaptacjonistyczne*. Tłum. S.S. NOWAK. „Estetyka i Krytyka” 2/2008–1/2009, nr 15/16.
- DOUGLAS M.: *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*. Tłum. E. KLEKOT. Kęty: Wydawnictwo M. Derewiecki, 1999.
- DOWGIAŁŁO B.: *Piękno według socjologów: socjologia estetyki i estetyka życia społecznego*. „Estetyka i Krytyka” 2013, nr 1 (28).
- DOWGIAŁŁO B.: *Socjolog w szafie. Prezentacja techniki pomocnej w badaniu ubierania się jako działania*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2013, T. 9, nr 2.
- DUDZIKOWA M.: *Metaforyzacja militarna języka (także w/o szkole). Roztrząsania teoretyczno-epistemologiczne i empiryczne*. W: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Red. M. DUDZIKOWA, S. JASKULSKA. Warszawa: Wolters Kluwer, 2016.
- DURHAM M.G.: *Efekt Lolity. Wizerunek nastolatek we współczesnych mediach i jak sobie z nim radzić*. Przeł. M. GLIŃSKI. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka, 2010.
- EAGLETON T.: *Walter Benjamin, or Towards a Revolutionary Criticism*. London: NLB, 1981.
- ECO U.: *Czytanie świata*. Tłum. M. WOŹNIAK. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1999.
- ECO U.: *Historia piękna*. Tłum. A. KUCIAK. Poznań: Wydawnictwo Rebis, 2005.
- ECO U.: *Semiologia życia codziennego*. Tłum. J. UGNIIEWSKA, P. SALWA. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, 1999.
- ECO U.: *Sztuka*. Tłum. P. SALWA, M. SALWA. Kraków: Wydawnictwo M, 2008.
- Emic and Etics: The Insider/Outsider Debate*. Eds. T.N. HEADLAND, K.L. PIKE, M. HARRIS. London: Sage Publications, 1990, *Frontiers of Anthropology*. Vol. 7.
- Estetyka szkoły i przedszkola (wskazówki praktyczne)*. Oprac. A. WIERZGOŃ. Red. J. ADAMCZYK. Opole: Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych, 1957, *Biblioteka Medyczna*, nr 4.
- FAZLAGIĆ J.: *Marketing szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2011.
- FEATHERSTONE M.: *Postmodernizm i estetyzacja życia codziennego*. Przeł. P. CZAPLIŃSKI, J. LANG. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Red. R. Nycz. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1997.
- FERRY L.: *Homo aestheticus – l'invention du goût à l'âge démocratique*. Paris: Grasset, 1990.
- FISCHER-MIRKIN T.: *Mowa stroju*. Przeł. A. CIOCH. Warszawa: Świat Książki, 1999.
- FROMM E.: *Ucieczka od wolności*. Przeł. O. i A. ZIEMIŃSCY. Warszawa: „Czytelnik”, 1997.
- FUREDI F.: *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualści*. Tłum. K. MAKARUK. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2008.

- GEERTZ C.: *Być tam*. W: IDEM: *Dzieło i życie. Antropolog jako autor*. Tłum. E. DŻURAK, S. SIKORA. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2005.
- GEERTZ C.: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przeł. M.M. PIECHACZEK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- GEERTZ C.: *Myśl potoczna jako system kulturowy*. W: IDEM: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. WOLSKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- GEERTZ C.: *O gatunkach zmaconych (nowe konfiguracje myśli społecznej)*. Przeł. Z. ŁAPIŃSKI. „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1990, nr 2.
- GEERTZ C.: *O gatunkach zmaconych. (Nowe konfiguracje myśli społecznej)*. Przeł. Z. ŁAPIŃSKI. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Red. R. Nycz. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1997.
- GEERTZ C.: *Opis gesty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*. W: IDEM: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przeł. M.M. PIECHACZEK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- GEERTZ C.: *Sztuka jako system kulturowy*. W: IDEM: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. WOLSKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- GEERTZ C.: *Thick description, Toward an interpretative theory of Culture*. W: IDEM: *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books, 1973.
- GEERTZ C.: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. WOLSKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- GEERTZ C.: *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*. Przeł. Z. PUCEK. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2003.
- GEERTZ C.: *Zdobывая doświadczenia, autoryzując siebie*. W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*. Red. V.W. TURNER, E.M. BURNER. Przeł. E. KLEKOT, A. SZUREK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- GEERTZ C.: *Zmacone gatunki. Nowa formuła myśli społecznej*. W: IDEM: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. WOLSKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- GEERTZ C.: *„Z punktu widzenia tubylca”. O naturze antropologicznego rozumienia*. W: IDEM: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*. Przeł. D. WOLSKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- GIBSON B., HARTMAN J.: *Rediscovering Grounded Theory*. London: Sage Publications, 2014.
- GNITECKI J.: *Wstęp do ogólnej metodologii w naukach pedagogicznych*. T. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2006.
- GOLKA M.: *Czy jeszcze istnieje nie-codziennosc? W: Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009.
- GOŁASZEWSKA M.: *Ontologizacja sztuki – estetyzacja rzeczywistości – kreacjonizm estetyki*. W: *Estetyczne przestrzenie współczesności*. Red. A. ZAJDLER-JANISZEWSKA. Warszawa: Instytut Kultury, 1996.
- GOMBRICH E.H.: *The visual image: its place in communication*. In: *The Essential Gombrich: Selected Writings on Art and Culture*. Ed. R. WOODFIELD. London: Phaidon, 1996.
- GORZKO M.: *Czy teoria ugruntowana wymaga ponownego odkrycia? Esaj recenzyjny*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2015, T. 11, nr 1 (6).
- HAN T.: *Zdroworozsądkowe dygresje w problematyce Homo aestheticus autorstwa Ellen Dissanayake oraz Luca Ferry’ego*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i este-*

- tyki. Red. J. KRASICKI, T. AKINDYNOWA, Z. PIETRZAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2014.
- HEIDEGGER M.: *O źródle dzieła sztuki*. Tłum. L. FALKIEWICZ. „Sztuka i Filozofia” 1992, nr 5.
- HENDERSON B., DeLONG M.: *Dress in a Postmodern Era: An Analysis of Aesthetic Expression and Motivation*. „Clothing and Textiles Research Journal” 2000, Vol. 18, nr 4.
- HENDRYKOWSKI M.: *Semiotyka mody*. „Kultura Współczesna” 2013, nr 4.
- HENDRYKOWSKI M.: *Socrealizm po polsku. Studia i szkice*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2015.
- INGARDEN R.: *Przeżycie estetyczne i jego przebieg*. W: IDEM: *Przeżycie – dzieło – wartość*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1966.
- JADACKI J.J.: *Metodologia i semiotyka. Idee – metody – problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper, 2010.
- JAGIEŁŁOWICZ A.B.: *Homo sapiens contra homo aestheticus*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki*. Red. J. KRASICKI, T. AKINDYNOWA, Z. PIETRZAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2014.
- JAKUBOWSKA J.: *Potęga wyobraźni. Między pesymizmem Baudrillarda a optymizmem Beltinga*. „Estetyka i Krytyka” 2008/2–2009/1, nr 15/16.
- JAWORSKA-WITKOWSKA M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- JAY M.: *Downcast Eyes. The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley: University of California Press, 1994.
- JAY M.: *Kryzys tradycyjnej władzy wzroku. Od impresjonistów do Bergsona*. Przeł. J. PRZEŻMIŃSKI. W: *Odkrywanie modernizmu*. Red. R. Nycz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2004.
- JAY M.: *Nowoczesne władze wzroku*. Przeł. M. KWIEK. W: *Przestrzeń, filozofia i architektura. Ośiem rozmów o poznawaniu, produkowaniu i konsumowaniu przestrzeni*. Red. E. REWERS. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 1999.
- JĘDRZEJEWSKI M.: *Subkultury a samorealizacja w perspektywie edukacji i socjalizacji młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013.
- JOUBERT C., STERN S.: *Rozbierz mnie. Psychoanaliza garderoby*. Tłum. B. BIAŁY. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, 2006.
- KILL A.: *Teoria ugruntowana w skrzynce z narzędziami badacza/badaczki wizerunku dziennikarstwa obywatelskiego*. „Dziennikarstwo i Media” 2011, nr 2.
- KINCHELOE J. L.: *Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research*, „Qualitative Inquiry December” 2001, Vol. 7, nr 6.
- KLESZCZ L.: *Żelazna klatka racjonalności*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki*. Red. J. KRASICKI, T. AKINDYNOWA, Z. PIETRZAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2014.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Rzecz o kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej*. „Forum Oświatowe” 2005, nr 1.
- KŁOSKOWSKA A.: *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa: PWN, 1980.
- KONECKI K.T.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- KONECKI K.: *Dotyk i wymiana gestów jako element wytwarzania więzi emocjonalnej. Zastosowania socjologii wizualnej i metodologii teorii ugruntowanej w badaniu interakcji zwierząt i ludzi*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008, T. 4, nr 1.
- KONECKI K.: *Wizualna teoria ugruntowana: rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008, T. 4, nr 3.

- KOOLHAAS R.: *Śmieciowa przestrzeń. Teksty*. Przeł. M. WAWRZYŃCZAK. Warszawa: Centrum Architektury, 2017.
- KOZAK P.: *Od retoryki do estetyki. „Aesthetica” Alexandra Gottlieba Baumgartena*. „Forum Artis Rhetoricae” 2011, nr 1.
- KRASOŃ K.: *Aktualizowanie potencjalności twórczej w kontekście kultury i sztuki a habitus pierwotny – rozważania obrazoburcze?*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2018, nr 2 (7).
- KRASOŃ K.: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2013.
- KRASOŃ K.: *Marginalisation of Culture and Aesthetics in the Polish School Seen Through the Eyes of Its Students*. „The New Educational Review” 2018, No 4 (Vol. 54).
- KRASOŃ K.: *Miejsce kultury i sztuki w edukacji szkolnej – potrzeba czy fanaberia*. W: *Alternatywy w edukacji*. Red. B. ŚLIWERSKI, A. ROZMUS. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, 2018.
- KRASOŃ K.: *Pomaluj mnie na czerwono-niebiesko. O barwach w optyce dziecięcej*. „Chowanna” 2015, T. 2 (45).
- KRASOŃ K.: *Przestrzeń bricolage’u interpretacyjnego w koincydencji sztuki i pedagogiki*. „Chowanna” 2017, T. 1 (48).
- KRASOŃ K., KONIECZNA-NOWAK L.: *Sztuka – terapia – poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016.
- KUBINOWSKI D.: *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed, 2013.
- KUCZYŃSKA A.: *Wzory modne w życiu codziennym*. Warszawa: Biblioteka Wiedzy Współczesnej Omega, Wiedza Powszechna, 1983.
- KULKA T.: *Sztuka a kicz*. Tłum. K. DUDZIC, A. WANIK. Wrocław: Galeria Miejska, 2013.
- KURZ I.: *Postowie. Między szokiem a rozproszeniem. Przygody obserwatora w nowoczesnym świecie*. W: J. CRARY: *Zawieszenia percepcji. Uwaga, spektakl i kultura nowoczesna*. Przeł. Ł. ZARĘBA, I. KURZ. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009.
- KWIECIŃSKI Z.: *Edukacja demokratyczna jako ruch i dzieło społeczne*. Wrocław–Toruń: [Nakładem własnym], 2014.
- KWIECIŃSKI Z.: *Potrzeba edukacji krytycznej*. W: *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu. Profesorowi Stanisławowi Kawuli w rocznicę urodzin*. Red. Z. KWIECIŃSKI, R. BOROWICZ. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- KWIECIŃSKI Z.: *Przedmowa. Między metodolatrią a epifanią*. W: M.B. MILES, A.M. HUBERMAN: *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2000.
- LAINE M., DE: *Fieldwork, Participation and Practice. Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*. London: Sage Publications, 2000.
- LASSITER L.E.: *The Power of Kiowa Song. A Collaborative Ethnography*. Tucson: University of Arizona Press, 1998.
- LEECH P.: *Kultura wizualna i ideologia wzniosłości*. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17.
- LEŚNIAK A.: *Ikono filia. Francuska semiologia pikturalna i obrazy*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, 2013.
- LÉVI-STRAUSS C.: *Myśl nieoswojona*. Przeł. A. ZAJĄCZKOWSKI. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969.

- LEWIS M.W., GRIMES A.I.: *Metatriangulation: Building Theory from Multiple Paradigms*. „Academy of Management Review” 1999, nr 24 (4).
- LORENC I.: *Estetyczne problemy późnej nowoczesności*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2014, Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce.
- ŁUCARZ A.: „Must have sezonu”. *Refleksje na temat języka w czasopiśmie shoppingowych*. W: *Kicz w języku i komunikacji*. Red. B. KUDRA, E. SZKUDLAREK-ŚMIECHOWICZ. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2016.
- ŁUKASZEWSKI W.: *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
- M.G.D.: *Estetyka w szkole*. „Nowe Tory” 1906, nr 1.
- MAJBRODA K.: *Antropologia interpretatywna Clifforda Geertza – ucieczka dyscypliny w tekstowy świat?* W: *Clifford Geertz a hybrydowa wersja antropologii interpretacyjnej*. Red. A.A. SZAFRAŃSKI. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2011.
- MAJBRODA K.: *Wpływ zwrotu interpretatywnego na metody badań jakościowych, czyli remodowanie antropologicznych praktyk badawczych pod wpływem kategorii literaturoznawczych*. „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 2015, nr 1 (22).
- MALISZEWSKI K.: *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2016, nr 1 (2).
- MARCU G.E.: *Wymogi stawiane pracom etnograficznym w obliczu ogólnoświatowej nowoczesności końca dwudziestego wieku*. Przekł. S. SIKORA. W: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*. Oprac. M. KEMPNY, E. NOWICKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- MARQUARD O.: *Aesthetica i anaesthetica. Rozważania filozoficzne*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2007.
- MATUCHNIAK-KRASUSKA A.: *Koncepcja habitusu u Pierre’a Bourdieu*. „Hybris” 2015, nr 31.
- MAZUR D.: *Od prestiżu do nienawiści. Społeczna świadomość marki i jej wpływ na relacje pomiędzy członkami społeczeństwa konsumpcyjnego*. W: *Nienawiść w życiu publicznym. Sfera społeczna*. Red. J. MYSONA BYRSKA, J. SYNOWIEC. Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II. Wydawnictwo Naukowe, 2015.
- MCCUTCHEON R.T.: *Theoretical Background: Insides, Outsides, and The Scholar of Religion*. In: *The Insider / Outsider Problem in the Study of Religion*. Ed. R.T. MCCUTCHEON. London: Cassell Academic, 1999.
- MELOSIK Z.: *Tożsamość, ciało, władza w kulturze instant*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 2010.
- MICHERA W.: *Śmierć obrazu*. „Konteksty. Antropologia kultury. Etnografia. Sztuka” 2010, nr 1 (288).
- MIRZOEFF N.: *An Introduction to Visual Culture*. London–New York: Routledge, 1999.
- MIRZOEFF N.: *Jak zobaczyć świat*. Tłum. Ł. ZAREMBA. Kraków: Wydawnictwo Karakter, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, 2016.
- MIRZOEFF N.: *Podmiot kultury wizualnej*. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17.
- MITCHELL W.J.T.: *Pokazując widzenie: krytyka kultury wizualnej*. Przeł. M. BRYL. „Artium Quaestiones” 2006, nr 17.
- MITTELSTRAß J.: *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag, 2001.
- MOLES A.A.: *Kicz, czyli sztuka szczęścia. Studium o psychologii kiczu*. Tłum. A. SZCZEPAŃSKA, E. WENDEL. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978.
- MORAWSKI S.: *O swoistym procesie estetyzacji kultury współczesnej*. W: *Estetyczne przestrzenie współczesności*. Red. A. ZEIDLER-JANISZEWSKA. Warszawa: Instytut Kultury, 1996.

- MORREALE S.P., SPITZBERG B.H., BARGE J.K.: *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności*. Tłum. D. KOBYLIŃSKA, P. IZDEBSKI, A. JAWORSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015.
- MOUSTAKAS C.: *Fenomenologiczne metody badań*. Przeł. i red. S. ZABIELSKI. Białystok: Trans Humana, 2001.
- MUCHA P.: *Różne znaczenia kolorów, czyli o przykładach konotacji determinowanych płciowo*. „Językoznawstwo. Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze” 2014, nr 8.
- NECKI Z.: *Atrakcyjność wzajemna*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1996.
- NECKI Z.: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Antykwa, 2000.
- OLECHNICKI K.: *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003.
- OLEJARCZYK A.: *Homo aestheticus a tożsamość*. W: *Aesthesis i Ratio. Człowiek w przestrzeni kultury i estetyki*. Red. J. KRASICKI, T. AKINDYNOWA, Z. PIETRZAK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2014.
- ORTEGA Y GASSET J.: *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*. Przeł. P. NIKLEWICZ, H. WOŹNIAKOWSKI. Wstępem opatrzył J. SZACKI. Wybór S. CICHOWICZ. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
- PAETZOLD H.: *Einleitung*. In: A. GOTTLIEB BAUMGARTEN: *Meditationes, Philosophicae De Nonnullis Ad Poema Pertinentibus*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1983.
- PARÉYSON L.: *Estetyka. Teoria formatywności*. Tłum. K. KASIA. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2009.
- PATER-EJGIERD N.: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań: Fundacja Tranzyt, 2010.
- PIKE K.L.: *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. The Hague–Paris: Mouton & Co, 1967.
- PUCEK Z.: *Wstęp. Clifford Geertz i antropologiczny Zeitgeist. Wejście w antropologię: gest w stronę konkretności*. W: C. GEERTZ: *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*. Przeł. Z. PUCEK. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2003.
- RAHNER K., VORGRIMLER H.: *Mały słownik teologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo PAX, 1987.
- RANCIERE J.: *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*. Tłum. M. KROPIWICKI, J. SOWA. Kraków: Korporacja Ha!art, 2017.
- REJAKOWA B.: *Kulturowe aspekty języka mody*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2008.
- RICOEUR P.: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Tłum. P. GRAFF, K. ROSNER. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989.
- RICOEUR P.: *Model tekstu: działanie znaczące rozważone jako tekst*. Przeł. J. FALKOWSKA. „Pamiętnik Literacki” 1984, nr 75 (2).
- ROACH M.E., EICHER J.B.: *The language of personal adornment*. In: *Fashion Theory. A Reader*. Red. M. BARNARD. London–New York: Routledge Student Readers, 2007.
- ROACH-HIGGINS M.E., EICHER J.B.: *Dress and Identity*. „Clothing and Textiles Research Journal” 1992, nr 10 (4).
- ROGERS M. F.: *Barbie jako ikona kultury*. Tłum. E. KLEKOT. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 2003.
- ROGOWSKI Ł.: *Technologie uniewidzialniania, czyli o redukcji zakresu kultury wizualnej*. W: *Techno-widzenie. Media i technologie wizualne w społeczeństwie ponowoczesnym*. Red. Ł. ROGOWSKI. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, 2014.

- ROSE G.: *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Tłum. E. KLEKOT. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- ROŚLANIEC K.: booklet do wydania DVD filmu *Bejbi Blues*. Kino Świat 2012.
- RÓŻANOWSKI R.: *Zrozumieć Adorna*. „Dyskurs. Pismo naukowo-artystyczne Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu” 2009, nr 9.
- RYLE G.: *Collected Papers*. Vol. 2: *Collected Essays 1929–1968*. London–New York: Routledge, 1990.
- RZEPIŃSKA M.: *Studia z teorii i historii koloru*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1966.
- SARTORI G.: *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. Przeł. J. Uszyński. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2007.
- SCHULTZ M., HATCH M.J.: *Living With Multiple Paradigms the Case of Paradigm Interplay in Organizational Culture Studies*. „Academy of Management Review” 1996, nr 21 (2).
- SHUSTERMAN R.: *Somaesthetics: A Disciplinary Proposal*. „The Journal of Aesthetics and Art Criticism” 1999, Vol. 57, nr 3.
- SIMMEL G.: *Filozofia kultury. Wybór esejów*. Tłum. W. KUNICKI. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007.
- SIMMEL G.: *Psychologia kokieterii*. W: IDEM: *Most i drzwi. Wybór esejów*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006.
- SIMMEL G.: *Z psychologii mody. Studium socjologiczne*. W: IDEM: *Most i drzwi. Wybór esejów*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006.
- SIMON-MILLER F.: *Commentary: Signs and Cycles in the Fashion System*. In: *The Psychology of Fashion*. Ed. M.R. SOLOMON. Lexington, Mass.: Lexington Books, 1985.
- SKÓRSKA B.: *O stereotypie „pani od polskiego” w opinii studentów*. „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ, Nauki Humanistyczne” 2017, nr 18.
- SLOTERDIJK P.: *Nicht gerettet, Versuche nach Heidegger*. Frankfurt am. Main: Suhrkamp, 2001.
- SONTAG S.: *Notatki o kampie*. Tłum. W. WERTENSTEIN. „Literatura na Świecie” 1979, nr 9 (101).
- Standardy edukacji wizualnej*. Oprac. A. BUGUSZEWSKA, B. DIDKOWSKA, K. FERENZ, W. LIMONT, D. ŚMIECHOWSKI, U. SZUŚCIK. W: *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*. Red. A. BIAŁKOWSKI. Warszawa: Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, 2008.
- STANKOWSKA A.: *Zakazane fotografie. O ikonoklazmie w dyskursie holokaustu*. W: *Ikonoklazm i ikonofilia. Między historią a współczesnością*. Red. A. STANKOWSKA, M. TELICKI. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2016.
- SUŁKOWSKI Ł.: *Metodologie emic i etic w badaniach kultury w zarządzaniu*. „Management and Business Administration. Central Europe” 2012, nr 1 (108).
- SVENDSEN L.: *Fashion: A Philosophy*. London: Reaktion Books, 2006.
- SZCZERKA T.: *Moda wizerunkowa jako kod zachowań autodestrukcyjnych nastolatków*. „Edukacja Humanistyczna” 2011, nr 2 (24).
- SZCZUPIORSKA-MUTOR M.: *Praktyki fotograficzne i teksty kultury. Inwersja, metamorfoza, montaż*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno, 2016.
- SZLENDAK T., PIETROWICZ K.: *Rozkoszna zaraza. O rządach mody*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007.
- SZMAJKE A.: *Autoprezentacja – niewinny spektakl dla innych i siebie*. W: *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Red. M. KOFTA, T. SZUSTROWA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- SZTOMPKA P.: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- SZWABOWSKI O.: *Seks, dzieci i plastikowe lalki. Wokół sporu o laleczki Bratz*. W: *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*. Red. W. JAKUBOWSKI. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016.

- TOMAS I.: *Ucieleśniona post-narracja sztuki współczesnej*. W: *Ekspresja ruchu. Ciało – kreacja – komunikat*. Red. M. ŁĄCZYK, A. PYRZYK-KUTA. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.
- TROCHA B.: *Historyczne perspektywy hermeneutyki*. „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 2–3 (10–11).
- TURNER B.S.: *Aging and Identity: Some Reflection on The Somatization of the Self*. In: *Images of Aging. Cultural Representations of Later Life*. Eds. M. FEATHERSTONE, A. WERNICK. London: Routledge, 1995.
- TURNER V.W.: *Dewey, Dilthey i gra społeczna: szkic z zakresu antropologii doświadczenia*. W: *Antropologia doświadczenia. Z epilogiem Clifforda Geertza*. Red. V.W. TURNER, E.M. BRUNER. Przeł. E. KLEKOT, A. SZUREK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- WALKER J.A., CHAPLIN S.: *Visual Culture: An Introduction*. Manchester–New York: Manchester University Press, 1997.
- WELSCH W.: *Ästhetische Zeiten? Zwei Wege der Ästhetisierung*. Stuttgart: Stadtgalerie Saarbrücken, 1992.
- WELSCH W.: *Einleitung*. In: *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Hrsg. W. WELSCH. Berlin: Akademie Verlag, 1994.
- WELSCH W.: *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*. Tłum. K. GUCZAŁSKA. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2005.
- WELSCH W.: *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1996.
- WELSCH W.: *Zur Aktualität ästhetische Denkens*. In: IDEM: *Ästhetische Denken*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1989.
- WIGLEY M.: *White out. Fashioning the Modern*. In: *Architecture. In Fashion*. Ed. D. FAUSCH. New York: Princeton Architectural Press, 1994.
- WIKTOR J.W.: *Komunikacja marketingowa. Modele, struktury, formy przekazu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.
- WILLEMS-PISAREK M.: *Teza W. Welscha o modelowej roli sztuki dla współczesnej rzeczywistości i myśli filozoficznej na tle inspiracji późną filozofią L. Wittgensteina*. „Sztuka i Filozofia” 2003, nr 22/23.
- WITKOWSKI L.: *Decentracyjne dylematy w edukacji*. W: IDEM: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesności. Tryptyk edukacyjny*. T. 1. Warszawa: Wydawca Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.
- WOSIŃSKA W.: *Psychologia życia codziennego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- WOŁOWIK W.: *Język ciała uczniów i nauczycieli*. Przeł. N. ŁOZOWA. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1998.
- WÓJCIAK M.: *Od Elsy Schiaparelli do Jeremy’ego Scotta – ubiór w kategoriach Kampu i kiczu*. W: *Kicz w języku i komunikacji*. Red. B. KUDRA, E. SZKUDLAREK-ŚMIECHOWICZ. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2016.
- WYSZOMIRSKA A.: *Mężczyzna w „Elle”*. Wzory męskości na sprzedaż. W: *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*. Red. M. EJSMOND, B. KOSMAŁSKA, M. MENDEL. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- ZAPOROWSKI A.: *Opis zagęszczony a kryzys przedstawienia – przypadek antropologiczny*. „Studia Semiotyczne” 2010, nr 27.
- ZEIDLER-JANISZEWSKA A.: *Visual Culture Studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? O kierunkach zwrotu ikonizacyjnego w naukach o kulturze*. „Teksty Drugie. Sztuki, media i zwrot ikonizacyjny” 2006, nr 4.
- ŽIŽEK S.: *Przekleństwo fantazji*. Tłum. A. CHMIELEWSKI. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001.

- ŽIŽEK S.: *Wzniosły obiekt ideologii*. Tłum. J. BATOR, P. DYBEL. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001.
- ZWOLIŃSKI A.: *Obraz w relacjach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2004.
- ŻAKOWSKI M.: *Życie społeczne przedmiotów w kulturze popularnej*. W: *Gadżety popkultury. Społeczne życie przedmiotów*. Red. W. GODZIC, M. ŻAKOWSKI. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- ŻULAWSKI A.: *Potrzebuję wierności*. „Przegląd” 2000, nr 34.

Netografia

- BAUMGARTEN A.G.: *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poëma pertinentibus*. Podajemy za Polskim Towarzystwem Tomasza z Akwinu: www.ptta.pl/pef/pdf/e/estetyka.pdf [data dostępu: 22.12.2017].
- BOMBA R.: *Opis gesty. Charakterystyka metody badawczej*, <http://rbomba.pl/archives/105> [data dostępu: 5.05.2017].
- BUBLEY E.: *Washington, D.C. Physics teacher at Woodrow Wilson High School explaining a problem to one of her students*, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Physics_teacher_at_Woodrow_Wilson_High_School_8d41257v.jpg [data dostępu: 21.06.2019].
- DEPTUŁA B.: *CAMP: „Notatki” Susan Sontag*, <http://www.dwutygodnik.com/artukul/221-camp-notatki-susan-sontag.html> [data dostępu: 29.10.2017].
- ILMICROFONO *OGGIONOyoung-teacher-writing-numbers-on-the-chalkboard-isolated-on-white-background*, <https://www.flickr.com/photos/115089924@N02/12212077185> [data dostępu: 21.06.2019].
- JBACKROYD: *Gian Francesco Giudice nel suo ufficio al CERN il 17 luglio 2011*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Gian_Francesco_Giudice.JPG [data dostępu: 21.06.2019].
- KASPRZYK P.: *Opis gesty Geertza – teoria i praktyka*, <http://etnolodzy.pl/artykuly/item/38-opis-gesty-w-teorii-i-praktyce> [data dostępu: 2.02.2017].
- Każdy popelnia błąd ślepej plamki*. „Nauka w Polsce”, 17.06.2015, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,405436,kazdy-popelnia-blad-slepej-plamki.html> [data dostępu: 29.10.2017].
- KOWALSKA K., ŁAKOMA A., SZYMONIUK B.: *Wizerunek biznesowy*. Lublin 2011, s. 14, wersja PDF [data dostępu: 28.12.2017] oraz <http://ubierajsieklasycznie.pl/styl-biurowy-smart-casual-business-casual-informal/> [data dostępu: 28.12.2017].
- KRUSZELNICKI W.: *Od interpretowania kultur do interpretowania kultury antropologicznej*. „Kultura i Historia” 2009, nr 16, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/1486> [data dostępu: 18.05.2017].
- L'encyclopédie du cinéma*, https://www.notrecinema.com/communaute/v1_detail_film.php3?lefilm=4221 [data dostępu: 21.06.2019].
- LEROY L.: *Wystawa impresjonistów*. „Le Cherivari” z 25 kwietnia 1874 roku <http://opolnocywparyzu.pl/pierwsza-wystawa-impresjonistow/> [data dostępu: 28.12.2017].
- LINDSAY D.: *21 reasons being a teacher is the best job in the world*. <http://metro.co.uk/2015/10/05/21-reasons-being-a-teacher-is-the-best-job-in-the-world-5421700/> [data dostępu: 21.06.2019].
- MAJEWSKA J.: *Nauczycielka z klasą – wybieramy idealną stylizację do szkoły*, 13.10.2017, „Allani trendy”, <https://trendy.allani.pl/nauczycielka-z-klasa-wyberamy-idealna-stylizacje-do-szkoly/> [data dostępu: 26.02.2018].

- Male Teacher Cartoon*, źródło: <https://www.publicdomainpictures.net/en/view-image.php?image=56145&picture=male-teacher-cartoon> [data dostępu: 21.06.2019].
- MALINOWSKA-PETELLENZ B., PETELLENZ A.: *Kicz i kamp jako ponowoczesne kategorie przetworzonego piękna, czyli refleksje o Licheniu*. Biblioteka cyfrowa Politechniki Krakowskiej, <https://suw.biblos.pk.edu.pl/downloadResource&mId=129840> [data dostępu: 29.08.2017].
- PODGÓRSKI M.: *Ucieczka od wizualności i jej społeczne konsekwencje. Fenomen estetyki haptycznej*. [Praca doktorska napisana w Instytucie Socjologii, w Zakładzie Socjologii Życia Codziennego, pod kierunkiem prof. dr hab. R. DROZDOWSKIEGO, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 2011], <https://repozytorium.amu.edu.pl/.../Michał%20Podgórski%20-%20%27Ucieczka%20od> [data dostępu: 30.11.2017].
- ROGERS M.: *Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research*. „The Qualitative Report” 2012, Vol. 17, No 48, art. 7, s. 1–17, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/rogers.pdf> [data dostępu: 28.12.2017].
- SLOTERDIJK P.: *O trudnym dojrzewaniu do szczęścia. Rozmowa z Agatą Bielik-Robson*. „Dziennik” 17.11.2007, <http://wiadomości.Dziennik.pl/wydarzenia/artykuły/63848,o-trudnym-dojrzewaniu-do-szczescia.html> [data dostępu: 22.10.2017].
- SULIMA R.: *Moda na codzienność. Kategoria „codziennosci” w kulturze ponowoczesnej*. „Kultura Współczesna” 2011, nr 4, http://kulturawspolczesna.nck.pl/sites/default/files/artykuły/14_archiwa_sulima_0.pdf [data dostępu: 11.01.2018].
- <http://gazetaolsztynska.pl/481600,Rozowych-wlosow-i-makijazu-szkola-juz-sobie-nie-zyczy.html> [data dostępu: 19.02.2018].
- <http://kobieta.gazeta.pl/kobieta/7,107881,22377776,szkola-jej-ubior-rozprasza-chlopcow-ojciec-dziewczynki.html> [data dostępu: 19.02.2018].
- <http://polki.pl/magazyn/komentarz,rodzic-kontra-nauczyciel-o-trudnych-rozmowach-w-przedszkolu-szkole-liceum,10425526,artykul.html> [data dostępu: 19.02.2018].
- <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuły/979162,reforma-oswiaty-nauczycie-zakaz-konkurencji.html> [data dostępu: 19.02.2018].
- <http://www.45minut.pl/forum/viewtopic.php?f=29&t=1162&start=270> [data dostępu: 27.12.2017].
- <http://www.45minut.pl/forum/viewtopic.php?f=29&t=1162&start=285> [data dostępu: 27.12.2017].
- <http://www.45minut.pl/forum/viewtopic.php?f=29&t=1162&start=285> [data dostępu: 28.12.2017].
- <http://www.oryginalnoscpodochrona.pl/emo.html> [data dostępu: 7.04.2019].
- <http://www.rmfm24.pl/fakty/news-w-dresie-do-szkoly-czy-to-wypada-nId,1715961> [data dostępu: 26.02.2018].
- http://www.samosia.pl/pokaz/1894215/Dlaczego_nauczycielki_nie_sa_mlode_i_ladne_czy_moze_tylo_mnie_to_spotkalo/1/new [data dostępu: 19.02.2018].
- <http://www.sp3zakopane.pl/pl/rodzice/regulamin-noszenia-mundurka-szkolnego> [data dostępu: 1.03.2018].
- <http://www.szkolyte.pl/index.php/mundurki-szkolne> [data dostępu: 1.03.2018].
- <http://www.wirtualnemedial.pl/artykul/iskial-suplement-diety-reklamowany-pod-haslem-na-odpornosc-polecam> [data dostępu: 20.02.2018].
- <http://zakreconybelber.blogspot.com/2014/12/kwestia-priorytetow.html> [data dostępu: 28.12.2017].
- <https://besty.pl/3706976> [data dostępu: 20.02.2018].
- <https://forum.szafa.pl/55/7336523/nauczyciel-a-ubrania-co-wypada-a-co-nie.html> [data dostępu: 19.02.2018].

- <https://krajski.wordpress.com/2014/02/04/ubior-w-szkole-szkola-jako-instytucja/> [data dostępu: 21.06.2019].
- <https://pxhere.com/en/photo/226394> [data dostępu: 21.06.2019].
- <https://pxhere.com/en/photo/1454051> [data dostępu: 21.06.2019].
- <https://pxhere.com/en/photo/698271> [data dostępu: 21.06.2019].
- <https://pxhere.com/pl/photo/1042998> [data dostępu: 21.06.2019].
- <https://www.harpersbazaar.pl/moda/932/kultowe-cytaty-o-modzie-i-stylu> [data dostępu: 28.02.2018].
- <https://www.papilot.pl/moda/trendy/26785/moda-meskim-okiem-kiedy-nie-mozesz-nosic-legginsow-przeczytaj-dla-swojego-dobra> [data dostępu: 2.04.2019].
- <https://www.youtube.com/watch?v=IjusatWc0bk> [data dostępu: 28.12.2017].
- <https://www.youtube.com/watch?v=J5wYoKGPMJI> [data dostępu: 28.12.2017].
- <https://www.youtube.com/watch?v=p1geilQ6DGw> [data dostępu: 28.12.2017].

Filmografia

- Galerianki*. Reżyseria: Katarzyna Rosłaniec. Scenariusz: Katarzyna Rosłaniec. Wytwórnia Filmów Dokumentalnych i Fabularnych, Studio Filmowe Oko, 2009.
- Obietnica*. Reżyseria: Anna Kazejak. Scenariusz: Anna Koziejak, MAGNUS VON HORN. Wytwórnia Opus Film i Polski Instytut Sztuki Filmowej, 2014.
- Pan od muzyki [Les choristes]*. Reżyseria: Christophe Barratier. Scenariusz: Christophe Barratier, Philippe Lopes-Curval. Francja/Szwajcaria/ Niemcy. Wytwórnia Vega Film, Banque populaire Images 4, 2004.
- Sala samobójców*. Reżyseria: Jan Komasa. Scenariusz: Jan Komasa. Wytwórnia Studio Filmowe Kadr, 2011.
- Uśmiech Mony Lizy [Mona Lisa Smile]*. Reżyseria: Mike Newell. Scenariusz: Lawrence Konner, Mark Rosenthal. USA. Wytwórnia Revolution Studios I Red Om Films, 2003 (premiera polska: 2004).

Katarzyna Krasoń, Iwona Tomas

School visual culture: On the image of the teacher and the student and the need for aesthetics of teaching and learning space

Summary

The main aim of the book is to present the distinctive semiotics of the contemporary Polish school, with particular emphasis on its visual aspects. This concerns various forms of visual self-presentation of students and teachers as a means of expressing their independence or, sometimes, as a means of self-concealment. Another theme addressed is the iconosphere of the school environment, including the school's own products in this area (such as school decorations, current event boards, school newspapers, memorial boards, and the aesthetics of the hall, the classroom, and the school surroundings).

Central to this approach to school culture in terms of aesthetic categories is the concept of culture "embodied in symbols" (referred to by Clifford Geertz as a symbolic concept). The book situates this notion in teachers' and students' experience of reality, referring to Luigi Pareyson's view – another idea which provides the theoretical foundation for this project – that aesthetics should be a reflection on experiences which need to be interpreted in order to define their meanings and investigate their sense. Thus, the volume implements both theoretical frameworks to discuss school semiotics in aesthetic terms in an attempt to fill the gap in systematic reflection on the aesthetic aspects of school culture.

The approach taken in this book is close to semiotics, hermeneutics, and phenomenology, which provide the roots for interpretive anthropology, focused on the researcher's interpretation of culture. In this case, each respondent becomes a researcher who interprets culture (aesthetics), which is then interpreted by the scholar (the organiser of the investigations). Thanks to this procedure, it is possible to juxtapose the knowledge of the scholar with so-called local knowledge.

The first part of the book addresses the problems of culture, including visual culture, aesthetics (including everyday aesthetics), antiaesthetics, and kitsch; it also refers to self-presentation and ubiquitous sight-centrism, which are central issues in this research project. It discusses the everyday semiotic culture of the school, thus providing an analysis of whatever functions as a sign of the student's and teacher's self-presentation in a social situation, that is, a way of communicating their identity. The focus is on the visual aspects of self-presentation, namely, the dress code, which is subject to fashion.

The second part is concerned with selected issues in interpretive anthropology, since it is this kind of anthropology that provides the methodological foundations for the

project. It presents the main **problems** addressed and formulates the following research questions:

- What is the present condition of the aestheticisation of the school with regard to iconicity, proxemics and the teacher's and student's self-presentation?
- In what way does the school determine the emergence or absence of aesthetic taste?
- What are the results of the marginalisation of culture and aesthetics in school and what can be done to reverse this process?

The final part presents the results of the anthropological-pedagogical investigations, taking into consideration Geertz's appeal for a detailed thick description. The analysis and interpretation of the collected material take into account the visual aspects and the iconosphere.

Special attention is given to some worrying phenomena, not limited to the school environment, which involve relegating arts and aesthetics to areas ignored or considered as marginal from the perspective of education, including underestimating the role of participation in culture as a key factor in both aesthetic and creative development of students.

It is hoped that the results of the research will raise awareness of the need for greater care for the aesthetic characteristics of space and material surroundings in which the process of education takes place, point out the dangers related to the tolerance for kitsch and symbolic violence, and draw attention to the importance of a better understanding of the ways of self-expression – related to individual dress codes – by the participants in the teaching and learning process. These data may prove especially useful for those responsible for the visual organisation of school environment and for designing learning-friendly space.

Katarzyna Krasoń, Iwona Tomas

Cultura visual de la escuela Imagen del profesor y del alumno y estética del entorno de enseñanza-aprendizaje

Resumen

El objetivo principal del presente estudio es mostrar la especificidad semiótica de la escuela polaca de hoy, con énfasis puesto en la capa visual. Se trata de las formas de autopresentación visualcéntrica de los alumnos y profesores orientada hacia expresar su independencia o, a veces, hacia encubrir a sí mismo. Otro punto de interés lo constituye la iconosfera del entorno escolar, que concierne asimismo a todo lo que la escuela “da a luz” en el campo de esta (decoración, tablones, placas conmemorativas, estética de los corredores, aulas y alrededores del centro educativo).

Fundamental para nuestro acercamiento al concepto de cultura escolar en categorías estéticas es la concepción de la cultura “encarnada en símbolos” (denominada por Clifford Geertz *concepción simbólica*). En la monografía situamos dicho concepto en el experimentar de esta realidad por parte de los profesores y alumnos puesto que la otra idea sobre la que se fundamentan nuestras consideraciones es la tesis de Luigi Pareyson de que la estética ha de ser reflexión sobre una experiencia que quedará sometida al proceso de interpretación con el fin de definir sus significados y de averiguar su sentido.

Concluyendo, en nuestro estudio implementamos las dos concepciones mencionadas al campo de la semiótica de la escuela, considerada en términos estéticos, con lo cual se iniciará el proceso de llenar los huecos en la investigación dedicada a la cultura escolar en su dimensión estética.

La comprensión de la investigación emprendida en el marco del proyecto es próxima a la semiótica, hermenéutica y fenomenología, de las que surge la concepción de la antropología interpretativa, que se centra en la interpretación de la cultura realizada por la figura del investigador. En nuestro caso, todo encuestado se convierte en un investigador que lleva a cabo una interpretación de la cultura (estética) que, por su parte, volverá a ser interpretada por el investigador (organizador de la investigación), gracias a lo cual será posible confrontar los conocimientos de las personas que hacen el análisis, y el llamado conocimiento local.

La primera parte del estudio está dedicada a las cuestiones de la cultura, incluida la cultura visual, de la estética (entre ellas, la estética cotidiana), de la antiestética y del *kitsch*, y también a las de la autopresentación y del omnipresente visualcentrismo, al ser todas ellas constitutivas para el proyecto de investigación de la presente monografía. En el proyecto se aborda la cultura semiótica cotidiana de la escuela, de ahí que la primera

parte de la monografía sea análisis de todo lo que es un signo de exposición propia del alumno y del profesor en la situación social, siendo dichos signos formas de comunicar la identidad. Nos interesa ante todo la presentación visual de sí mismo, es decir, el "código de vestimenta", dependiente de la moda.

La parte siguiente abarca las cuestiones relacionadas con la antropología interpretativa por haber aportado esta supuestos sobre los que construimos el fundamento metodológico de nuestro proyecto de investigación. Así, se incluyen en esta parte los principales problemas a los que responde el proyecto, es decir, se formulan en ella las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el estado de estetización de la escuela de hoy en lo que se refiere a la iconicidad, proxémica y autopresentación del profesor y del alumno?
- ¿Cómo la escuela determina el gusto estético o la falta de este?
- ¿Cuáles son los efectos de la marginalización de la cultura y de la estética en la escuela? ¿Cómo se puede evitarlo?

La última parte del estudio presenta los resultados de la investigación realizada, de carácter antropológico-pedagógico, tomando en consideración el postulado geertziano de la utilidad de la descripción densa (exacta y detallada). El análisis y la interpretación del material recogido abarcan los campos de la esfera visual y de la iconosfera.

Un lugar privilegiado en la descripción de la investigación propia lo ocupan los fenómenos, inquietantes y observables no solo en la escuela, que consisten en relegar el arte y la estética a las áreas descuidadas en términos de educación o de poca importancia para esta, entre ellos el menosprecio a la participación en la cultura en cuanto condición del desarrollo tanto estético como creativo del alumno.

Confiamos en que la investigación presentada en la monografía indicará al lector la necesidad de poner más atención a la dimensión estética de la localización y del entorno material de los centros en los que se realiza el proceso de enseñanza (con énfasis puesto en el peligro que conllevan las posturas de tolerancia hacia el *kitsch* y hacia la violencia simbólica); asimismo resaltaremos lo fundamental que es tomar en consideración los modos de comunicar el sí-mismo por parte de los sujetos de educación a través de un individual código de vestimenta. Esta información proporcionará datos imprescindibles a las personas responsables del aspecto visual del entorno escolar, o de proyectar espacios que faciliten el proceso de aprendizaje.

Spis treści

<i>Wprowadzenie. Wbrew stereotypom, czyli dlaczego badamy kulturę wizualną szkoły</i>	7
1. <i>Kultura szkoły z perspektywy estetyki</i>	21
1.1. Estetyka szkoły a kultura wizualna	22
1.2. Estetyka – antyestetyka – kicz	27
1.3. Wzrokocentryzm jako sposób komunikowania siebie	33
1.4. Autoprezentacja wizualna jako estetyczna ekspresja siebie	37
2. <i>Antropologia interpretatywna jako badanie kultury zastanej. Jak poznajemy kulturę wizualną szkoły</i>	49
2.1. Hermeneutyczna analiza skupiona na strumieniu dyskursu społecznego. Wiedza lokalna. Opis gęsty	54
2.2. Założenia badawcze – koncepcja eksploracji własnej	60
3. <i>Rytuały komunikacji i autoprezentacji wizualnej w badaniach własnych – w ujęciu estetycznym</i>	69
3.1. Między szarą myszką a ikoną stylu, o wizerunku nauczyciela	69
3.2. Między pokazem mody, burleską a abnegacją, czyli wizerunek ucznia	88
3.3. Przestrzeń szkoły – estetyzacja czy kicz?	123
4. <i>Marginalizacja kultury i estetyki w szkole w narracjach uczniów i nauczycieli</i>	155
<i>Zakończenie, czyli o potrzebie inkulturacji i estetyzacji szkoły</i>	205
<i>Bibliografia</i>	219
<i>Summary</i>	233
<i>Resumen</i>	235

Redakcja
Katarzyna Więckowska

Projekt okładki
Iwona Tomas

Realizacja projektu
Magdalena Pache

Redakcja techniczna
Małgorzata Pleśniar

Korekta
Lidia Szumigala

Łamanie
Marek Zagniński

Copyright © 2019 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3771-5
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3772-2
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
[e-mail: wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

Wydanie I. Ark. druk. 15,0. Ark. wyd. 17,5. Papier
Munken 120 g Cena 79,90 zł (w tym VAT)

Druk i oprawa: Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

ISSN 0208-6336

Cena 79,90 zł (w tym VAT)

ISBN 978-83-226-3771-5



9 788322 637715

Więcej o książce

